



**O Desenvolvimento dos Professores
Universitários de Educação Física e os
Ciclos de Vida Profissional:
três estudos de caso**

Simone de Miranda



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Simone de Miranda

**O Desenvolvimento dos Professores
Universitários de Educação Física e os
Ciclos de Vida Profissional:
três estudos de caso**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efectuado sob a orientação do
**Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento
Cunha**

Novembro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: SIMONE DE MIRANDA

Endereço eletrônico: simone_miranda13@hotmail.com **Telefone:** 0055 41 3203-7878

Número do passaporte: CS 486006

Título da Tese de Doutorado:

O Desenvolvimento dos Professores Universitários de Educação Física e os Ciclos de Vida Profissional: três estudos de caso

Orientador:

Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Ano de conclusão: 2010

Ramo de Conhecimento do Doutorado:

Educação Física, Lazer e Recreação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO DO INTERESSADO. QUE TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/11/2010.

Assinatura:



“As ideias que defendo não são minhas. Eu as tomei emprestadas de Sócrates, roubei-as de Chesterfield, furtei-as de Jesus. E se você não gostar das ideias deles, quais seriam as ideias que você usaria?”

Dale Carnegie

A escolha foi minha...

Dedicatória

Aos meus filhos Bruno e Vinicius pelo amor incondicional e pela compreensão explicitada face à minha ausência em momentos importantes de suas vidas.

Antonio, meu amor e companheiro de sempre e para sempre.

Mamãe Lila, por toda dedicação e determinação pela vida.

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”
Antoine de Saint-Exupéry

Expresso a minha gratidão ao meu orientador, professor Antônio Camilo Cunha, pelas orientações, sou grata pela liberdade de ação que me concedeu, a qual foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal.

Ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, aos professores do Curso de Doutorado e funcionários, por todo auxílio e atenção que me dispensaram. Em especial à professora Beatriz Oliveira Pereira pela amizade, acolhimento e motivação compartilhada.

Aos professores colegas do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, funcionários e alunos pelo apoio dado.

À professora Marilda Aparecida Behrens, pessoa responsável pela minha inserção no mundo da ciência, amiga e conselheira.

Aos professores investigados, Neto, Kobe e Vincenzo, pela disponibilidade e confiança em compartilhar suas vidas.

Aos funcionários do IEC e Bibliotecários da UM, pelos seus préstimos e assessoramentos.

A Fani e Flávia Vieira, Fernando Richard e Luciano Pontes, pela colaboração, competência e dedicação dispensável.

À minha revisora, Elisabete Franczak, pela competência e disponibilidade.

A Adriana Stadnik e Marcelo, companheiros que me acolheram em momentos de solidão, me proporcionando alegrias e descobertas.

Aos amigos Regiane Macuch, pelo carinho e compartilhamentos; Edson Azevedo, pelo apoio e disponibilidade; João Eloir e Paulo Cesar, por abrirem as portas de sua casa e corações.

A Zenaide Galvão, amiga virtual, mas de ajuda real.

À minha amiga e irmã de coração, Marynelma Camargo Garanhani.

Aos meus amigos de estrada, “Os do Tipo”.

E finalmente agradeço às pessoas amadas e queridas de minhas famílias, Menin de Miranda e Esmanhoto Patitucci, por todo o apoio e compreensão, o meu sincero e eterno muito obrigado!

RESUMO

O Desenvolvimento dos Professores Universitários de Educação Física e os Ciclos de Vida Profissional

Três estudos de caso

Esta investigação centra-se no professor e tem como objeto de estudo o desenvolvimento dos professores universitários de Educação Física. A finalidade deste estudo é compreender esse desenvolvimento (pessoal e profissional) nas fases da carreira docente. Procuramos analisar e interpretar como os professores se desenvolvem profissionalmente em pensamentos e ações no contexto de formação e prática docente. O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, contínuo e reflexivo, no qual o professor é o elemento principal, quer através de sua mobilização e envolvimento pessoal, quer na reflexão sobre sua prática e na escolha de suas ações. A profissão docente se configura com os componentes que envolvem a vida e o contexto do professor, não são indissociáveis e nem excludentes, se articulam no processo de desenvolvimento ao longo da vida desse profissional. Partimos do pressuposto de que o professor se desenvolve na interação das dimensões pessoal, social e profissional. É fundamental compreendê-lo como pessoa, pois a forma de reconhecer o que diz e faz é ditado por sua pessoa, por sua personalidade, assim como é importante perceber que a formação desse profissional depende das relações que estabelece com o mundo e consigo mesmo.

Os aportes teóricos, os quais sustentam as linhas de argumentação central desta tese, têm relação com as teorias e modelos de formação, profissão e desenvolvimento do professor e a questão dos ciclos de vida profissional, que trata da profissão e o contexto desses ciclos. Serão também abordadas a reflexão e a prática reflexiva na formação, bem como a socialização, identidade e desenvolvimento: as dimensões de ser professor. A proposta metodológica adotada assentou na abordagem qualitativa, por viabilizar de forma mais profunda a compreensão do objeto em análise. A investigação se caracteriza como interpretativa e se materializou em três estudos de caso. Utilizamos a expressão biográfico-narrativa para apontar o tipo de pesquisa da abordagem utilizada. Optamos pela história de vida como o caminho da nossa investigação, com o propósito de compreender a percepção que os professores formadores de Educação Física têm do seu desenvolvimento profissional. A amostra (os professores escolhidos) correspondente ao universo do trabalho foi constituída por professores de Instituições de Ensino Superior (IES) de diferentes áreas de conhecimento que atuam na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física e em outros contextos de intervenção da área, na região da cidade de Curitiba. A pesquisa contemplou três professores universitários de Educação Física, não considerando a representatividade numérica da amostra, e sim, procurando focar e dar visibilidade à voz dos atores e suas diferentes histórias, conseguindo, desta maneira, enriquecer esta investigação. Utilizamos as seguintes técnicas para a recolha do material empírico: a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a análise documental. Para orientar a análise de dados, utilizamos as referências teóricas sobre o desenvolvimento profissional do professor, os ciclos de vida profissional e a formação docente, apresentada na revisão de literatura.

Escolhemos a Análise de Conteúdo como a técnica de organização e tratamento dos dados. O tratamento dos dados coletados seguiu os princípios da técnica da triangulação, com o objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Com os resultados obtidos, foi possível conhecer a pessoa do professor; conhecer o significado da atividade; conhecer a pessoa – na lógica da socialização – do professor como um adulto em desenvolvimento; conhecer as perspectivas construídas ao longo dos ciclos de vida profissional; compreender e revelar como os professores constroem o significado de suas ações; compreender e revelar como se caracteriza a identidade do professor na trajetória profissional.

Palavras-chave: Educação Física; Professor Formador; Desenvolvimento Profissional; Ciclos de Vida.

ABSTRACT

The Development of University Teachers of Physical Education and Professional Life Cycles

This research focuses on teachers and aims to study the development of university teachers of Physical Education. This study purposes is to understand the development (personal and professional) stages of the teaching profession. We tried to analyze and interpret how teachers develop professionally in thoughts and actions in the training and practice's context. Professional development is a dynamic, continuous and reflective process, in which the teacher is the main element, whether through his personal involvement and mobilization, both in reflecting on their practice and in choosing their actions.

The teaching profession is configured with components that involve the lives and teacher's context, which are not inseparable and not exclusive, but are articulated in the development process throughout the life of a teacher. We assumed that the teacher develops in the interaction of the personal, social and professional. It is essential to understand him as a person because how to recognize what he says and does is dictated by his person for his personality, as it is important to realize that this professional training depends on establishing relationships with the world and himself.

The theoretical contributions, which support the lines of this thesis central argumentation, are related to theories and models of education, profession and teacher development and the question of the cycles of life, dealing with the profession and the context of these cycles. The reflection and reflective practice in training and socialization, identity and development will be also approached: the dimensions of being a teacher. The methodologic propose adopted was based on qualitative approach by enabling a more profound understanding of the object in question. The research is characterized as interpretive, and materialized in three case studies. We use the expression-biographical narrative to indicate the type of research approach used. We chose the life story as the way of our investigation, in order to understand the perception that teachers of physical education teachers have of their professional development. The sample (selected teachers) related to the work universe was composed of professors from Universities in different areas of expertise who work in initial and continuing training of teachers of physical education and other contexts in the intervention area, in the region of Curitiba. The survey included three professors of Physical Education, not considering the numerical representation of the sample, but trying to focus and give visibility to the voices of actors and their different histories, obtaining, in this way, to enrich this research. We use the following techniques for the collection of empirical data: the semistructured interview, the non-participant observation and document analysis. To guide the data analysis, we used the theoretical references on teacher development, the life cycles of professional education and teacher training, presented in the literature review. We chose content analysis as a technique for organizing and processing the data. The data collected followed the principles of the technique of triangulation, in order to cover the maximum amplitude in the description, explanation and understanding of the focus of study. With these results, it was possible to know the person of the teacher, know the

meaning of the activity; knowing the person – the logic of socialization – the teacher as an adult in development; to know the prospects built along the cycles of life; understand and reveal how teachers construct meaning of their actions; understand and reveal how they characterized the identity of the teacher in the professional path.

Keywords: Physical Education; Teacher Trainer; Professional Development; Life's Cycles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese do ciclo de vida profissional docente de Huberman.....	17
Figura 2 - Fases de desenvolvimento na carreira.....	19
Figura 3 - O processo de mudança do professor.....	151

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Carta de apresentação aos participantes.....	416
Anexo B Folhas para registro de práticas pedagógicas em sala de aulas (teóricas).....	418
Anexo C Folhas para registro de práticas pedagógicas - Aulas práticas.....	420
Anexo D Cartas de validação dos instrumentos pelos especialistas.....	421
Anexo E Roteiro de entrevistas Longas -“Guião” de entrevistas...	425
Anexo F Folha de registro para anotações de palavras enfatizadas pelos entrevistados nos “eu” pessoal, social, profissional e “eu” na percepção de mim enquanto profissional.....	429
Anexo G Quadro de recolha do material empírico.....	430
Anexo H Regras para a transcrição das entrevistas.....	433
Anexo I Exemplo de transcrição e primeiro tratamento das entrevistas.....	437
Anexo J Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas.....	439
Anexo K Regras para as filmagens.....	442

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1.2 Descrição do problema.....	2
1.3 O cenário da pesquisa/estrutura da tese.....	6
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO, PROFISSÃO, DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR E A QUESTÃO DOS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL.....	9
2.1 Introdução.....	9
2.2 A profissão do professor e o contexto dos ciclos de vida profissional.....	10
2.2.1 Alguns estudos.....	17
2.3 Formação e profissão dos professores.....	32
2.3.1 A "força" da reflexão e da prática reflexiva.....	41
2.4 Formação e profissão dos professores de Educação Física.....	58
2.4.1 A escolha da profissão.....	68
2.4.1.1 Alguns estudos.....	72
2.4.2 Formação inicial.....	74
2.4.2.1 Alguns estudos.....	80
2.4.3 Os primeiros anos de ensino.....	81
2.4.3.1 Alguns estudos.....	87
2.4.4 Formação continuada.....	90
2.4.4.1 Alguns estudos.....	99
2.4.4.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional: uma análise	101
CAPÍTULO III - SOCIALIZAÇÃO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO: DIMENSÕES DO SER PROFESSOR.....	107
3.1 Introdução.....	107
3.2 O professor: um adulto em desenvolvimento.....	107
3.3 Socialização.....	110
3.3.1 A socialização profissional do professor.....	111
3.3.1.1 A socialização do professor universitário.....	116

3.3.1.2 A socialização profissional dos professores de Educação Física.....	119
3.4 Temporalidades identitárias.....	123
3.4.1 A construção da identidade profissional do professor.....	127
3.5 A dimensão pessoal, social e profissional no desenvolvimento do professor.....	130
3.5.1 Dimensão pessoal (eu pessoal).....	131
3.5.2 Dimensão social (eu social).....	136
3.5.3 Dimensão profissional (eu profissional).....	139
3.5.3.1 Dimensão da percepção de si enquanto profissional (eu na percepção de mim).....	144
3.6 As mudanças no desenvolvimento individual do professor.....	149
CAPÍTULO IV - A INVESTIGAÇÃO: ORGANIZAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E METODOLOGIA.....	153
4.1 Introdução.....	153
4.2 Campo de estudo (para uma sustentação teórica).....	153
4.3 O estudo.....	157
4.3.1 Uma investigação interpretativa.....	158
4.3.2 O foco: estudo de caso.....	159
4.3.3 O caminho: abordagem biográfica, narrativas e a história de vida.....	161
4.3.4 Os participantes.....	166
4.3.4.1 Critérios de uma amostra deliberada.....	168
4.4 O contexto metodológico.....	171
4.4.1 O problema de investigação.....	171
4.4.2 Objetivo fundamental.....	171
4.4.3 Objetivos específicos.....	172
4.4.4 Questões da investigação.....	172
4.4.5 Relevância (inovação) do estudo.....	173
4.5 Instrumentos e procedimentos.....	175
4.5.1 A entrevista.....	176
4.5.2 A observação.....	186

4.5.3 A análise documental.....	193
4.6 Processo de análise e interpretação de dados.....	194
4.6.1 Análise de conteúdo (entrevistas).....	195
4.6.2 Análise das observações e documental.....	197
4.7 Elaboração e validação dos instrumentos.....	197
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES INVESTIGADOS (OS CASOS).....	199
5.1 A história de vida de Neto.....	199
5.1.1 Apresentando Neto.....	199
5.1.2 Percurso biográfico de Neto (eu pessoal).....	201
5.1.3 O professor Neto (eu profissional).....	208
5.1.4 Eu social.....	231
5.1.5 Eu na percepção de mim enquanto profissional.....	238
5.2 A história de vida de Kobe.....	248
5.2.1 Apresentando Kobe.....	248
5.2.2 Percurso biográfico de Kobe (eu pessoal).....	248
5.2.3 O professor Kobe (eu profissional).....	251
5.2.4 Eu social.....	265
5.2.5 Eu na percepção de mim enquanto profissional.....	271
5.3 A história de vida de Vincenzo.....	281
5.3.1 Apresentando Vincenzo.....	281
5.3.2 Percurso biográfico de Vincenzo (eu pessoal).....	282
5.3.3 O professor Vincenzo (eu profissional).....	287
5.3.4 Eu social.....	295
5.3.5 Eu na percepção de mim enquanto profissional.....	300
5.4 Análises dos três casos.....	309
5.4.1 Introdução.....	309
5.4.2 Narrativas do "eu pessoal".....	311
5.4.3 Narrativas do "eu profissional".....	317
5.4.4 Narrativas do "eu social".....	329
5.4.5 Narrativas do "eu na percepção de mim enquanto	

profissional".....	343
5.5 Análises das práticas pedagógicas.....	361
5.5.1 Introdução.....	361
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS E	
RECOMENDAÇÕES.....	377
6.1 Considerações finais.....	377
6.2 Recomendações para futuras investigações.....	389
REFERÊNCIAS.....	392
ANEXOS.....	415

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 A emoção, a razão e a ideia de transcendente que encaminham este estudo

O presente estudo trata do desenvolvimento profissional dos professores universitários de Educação Física e busca captar e compreender o significado dado pelos professores investigados aos fenômenos por eles vividos durante o seu percurso profissional.

Procuramos analisar e interpretar como os professores se desenvolvem profissionalmente em pensamentos e ações no contexto de formação e prática docente.

As situações e os questionamentos vivenciados na trajetória profissional como professora de Educação Física universitária, há vinte e três anos ajudou a encaminhar esta proposta de estudo. Como pesquisadora, investigar o desenvolvimento profissional do professor significou compreender a vida e formação do professor, sobretudo, a minha própria história de vida, a minha identidade como professora-formadora. Interpretar o significado dos fenômenos vividos pelos professores investigados foi também uma tentativa de compreender nosso modo de ser e estar na profissão.

A razão maior pela escolha deste tema surgiu da curiosidade para compreender como os professores aprendem a ensinar e como se desenvolvem profissionalmente ao longo da construção da carreira docente. Fato que me acompanha desde a entrada no curso de mestrado em educação, durante o qual procurei respostas às indagações que tinha na época a respeito do impacto do estágio-supervisionado na formação do professor de Educação Física

(Miranda, 1998). Ao longo dos anos que antecederam o meu ingresso no mestrado, e ao ministrar a disciplina de estágio no curso de licenciatura em Educação Física, fui levada a questionar-me e procurar compreender como aqueles alunos aprendiam a ensinar e como estavam se formando (se desenvolvendo) como professores.

Com a pesquisa realizada durante o mestrado, obtive alguns indicativos e pistas para as minhas preocupações da época. Nos dias de hoje, e “olhando” para trás, analiso que as inquietações daquela fase eram, além de profissionais eram também pessoais. Foi um desejo inconsciente de compreender como fui me constituindo professora universitária.

Posteriormente ao mestrado e mais envolvida com as discussões acadêmicas, amplia-se a vontade e o interesse pelo tema que é objeto deste estudo. Adicionalmente, emerge a motivação associada ao dever e a responsabilidade de investigar sobre a problemática da formação e da profissão dos professores de Educação Física.

1.2 Descrição do problema

A investigação que realizamos centra-se no professor, tem como objeto de estudo o desenvolvimento dos professores universitários de Educação Física e como finalidade compreender esse desenvolvimento (pessoal e profissional) nas fases da carreira docente (Huberman, 1992), integrando o que faz e as razões por que faz. A integração do fazer com as razões que o motivam contribui para a construção de um corpo de conhecimentos sobre a formação de professores de Educação Física.

A relevância dos estudos sobre como se desenvolvem os professores ao longo da vida, torna-se particularmente importante numa época em que se procura explicar as interações entre o processo de formação profissional e o processo mais global de

formação pessoal (Pineau, 1988). A evolução dessas pesquisas pode ser explicada pelas potencialidades que os trabalhos centrados no professor têm alcançado nos últimos tempos, os quais tentam compreendê-los como pessoas e profissionais, situando-os próximos das realidades educativas e do seu cotidiano. Na maior parte dos estudos, o método adotado concentra-se nas histórias de vida, terreno no qual os professores constroem sua profissão (Nóvoa, 1992).

Para produzir conhecimentos mais adequados sobre o professor, essas abordagens buscam compreender de modo mais global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as dimensões de uma vida (pessoal, social e profissional), dando forma original a cada história de vida (Dominicé, 1988, p. 60).

No delineamento do nosso trabalho, partimos do pressuposto de que o professor se desenvolve na interação das dimensões pessoal, social e profissional. Por tratar-se de estudo sobre a vida do professor, optamos pela análise a partir do próprio discurso do professor. Embora reconhecendo que outras razões possam ser expressas, adicionamos algumas destas que justificam a relevância das três dimensões.

A primeira razão parte do entendimento de que a formação inicial frequentemente não supre as necessidades que vão surgindo ao professor ao longo da vida profissional. São situações profissionais variadas, imprevisíveis e singulares que exigem do professor atitudes não mencionadas/contempladas no curso de formação. Tornar-se professor e aprender a ensinar é um processo que extrapola os estudos acadêmicos, afirmação que se justifica pelo pressuposto de que a atividade docente é extremamente complexa e não se limita aos conhecimentos trabalhados na formação inicial.

Segundo Silva (2002), considerando que o desenvolvimento profissional se estrutura não apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nas atitudes do professor, relações

interpessoais, e competências ligadas ao processo pedagógico do professor, entre outras, os professores precisam mobilizar nas suas práticas, além de conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, um conjunto de competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para a construção da sua identidade profissional, desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

A segunda razão diz respeito às ações docentes influenciadas por características pessoais e pelo percurso de vida profissional do professor. Existe sempre um conjunto de ideias, concepções, teorias e crenças que orientam a prática pedagógica de um professor, e decorre da sua percepção da função docente. Nesse sentido, é válido considerar a dimensão pessoal presente no desenvolvimento do professor, principalmente por aquilo que o faz ser e agir como tal. Não há dúvida de que as ações humanas não são aleatórias, mas relacionadas com a personalidade individual, por isso o desenvolvimento profissional do professor é inseparável do seu desenvolvimento global como pessoa, do seu eu pessoal; o que influi significativamente na forma como o docente visualiza e interpreta seu fazer docente e seu percurso formativo.

Associa-se ao desenvolvimento profissional do professor suas particularidades pessoais, sua história, experiências de vida e os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais cresce, aprende e ensina. Um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, crenças, as atitudes, os sentimentos e motivações (Tavares, 1997).

Adicionalmente, a razão do modo como vivem os professores e encaram a vida em situações concretas de seu percurso profissional, representa categorias importantes para a compreensão do seu desenvolvimento profissional. Ter acesso ao modo de como cada pessoa vive e se forma é ter em conta a singularidade de sua história

e, sobretudo a maneira particular como age, reage e interage com seus contextos.

É fundamental compreender o professor como pessoa, pois a forma de reconhecer o que diz e faz é ditado por sua maneira de ser, em outras palavras, por sua personalidade; também é importante perceber que a sua formação (desenvolvimento) depende da relação que tem com o mundo e consigo mesmo. Conforme Nias (1991) afirma, “professor é uma pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 25). Destaca-se a premência das instituições de ensino em proporcionar ao professor espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que possa apropriar-se de seu processo de formação e encontrar um sentido em sua história de vida. Portanto, o processo de formação docente se constrói desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas fontes pré-profissionais do saber ensinar (Tardif & Raymond, 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações com as características das instituições escolares.

Foram essas considerações que suscitaram a seguinte indagação de (*problema*):

Como o professor universitário de Educação Física identifica/compreende o seu desenvolvimento pessoal e profissional nas fases da carreira docente integrando o que faz e as razões por que faz?

Para responder à questão, investigamos o pensamento e ação do professor durante a prática pedagógica (letiva) no curso de formação inicial de Educação Física.

Tentar compreender a vida do professor implica conhecer os seus contextos históricos, sociais, pessoais e profissionais. Tentar conhecer a vida dos professores formadores implicará desbravar o processo de desenvolvimento do professor e, no caso que anima esta investigação, o professor de Educação Física.

1.3 O cenário da pesquisa/estrutura da tese

Este estudo está estruturado em seis capítulos; no início de cada um deles, apresentamos uma breve introdução a respeito das temáticas centrais abordadas.

No capítulo I trazemos a introdução do estudo descrevendo as motivações para o desenvolvimento do trabalho, a origem das questões para a pesquisa e a descrição do problema.

Os capítulos II e III referem-se à revisão de literatura. O capítulo II - que compreende a formação; profissão e desenvolvimento do professor; teorias e modelos; e a questão dos Ciclos de Vida Profissional - trata da profissão do professor e o contexto dos ciclos de vida profissional, apresentando uma revisão sistemática de alguns autores que discutem o desenvolvimento profissional do professor no contexto dos ciclos de vida profissional e similares. A abordagem da formação e profissão dos professores traz as principais concepções, modelos e teorias, destacando alguns conceitos que valorizam a formação docente como desenvolvimento pessoal/profissional. Versamos ainda sobre a importância da reflexão e da prática reflexiva nessa formação. São também examinadas a formação e a profissão dos professores de Educação Física desde a escolha da profissão até a formação continuada do professor, bem como a análise da formação continuada e o desenvolvimento profissional.

O capítulo III trata da socialização, identidade e desenvolvimento: dimensões de ser professor. Iniciamos comentando a respeito do professor como um adulto em desenvolvimento. Abordamos a socialização, a socialização profissional do professor de maneira geral, do professor universitário e dos professores de Educação Física. Tratamos das temporalidades identitárias e precisamente sobre a construção da identidade profissional do

professor. Também examinamos a dimensão pessoal, social e profissional no desenvolvimento do professor e finalizamos comentando a respeito das mudanças no desenvolvimento individual do professor.

O capítulo IV refere-se à investigação, organização, planificação e metodologia utilizadas no estudo. Os objetivos do estudo, esclarecimentos de nossas opções metodológicas, procedimento da recolha e análise de dados, da construção e validação dos instrumentos e a composição da amostra estão descritos nesse capítulo.

As histórias de vida dos professores investigados (os casos) compõem o capítulo V, no qual estão apresentadas a análise e interpretação do material empírico recolhido, configurando as histórias de vida de Neto, Kobe e Vincenzo.

O último capítulo, VI, compreende as considerações finais e recomendações, e estão descritas, em linhas gerais, as últimas reflexões da investigação, bem como sugestões para a realização de futuros estudos.

Em última análise, este estudo é, sobretudo (pretende ser) um *ensaio de interpretação* (do professor). Interpretação que procura a *coisa- em-si porque, ao tomar consciência de si, o professor abre portas para o(s) outro(s)* - alunos, professores, comunidade, profissão. Estamos num lugar quase existencialista onde se procura a ideia do *que se é, do que se tem e o que se representa para os outros!*

Simone de Miranda

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO, PROFISSÃO, DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR E A QUESTÃO DOS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL

2.1 Introdução

Neste capítulo centramo-nos no processo de compreender a visão que o professor constrói a respeito do seu desenvolvimento profissional. Para analisar esta questão e conteúdos, faremos aqui uma reflexão a respeito dos ciclos de vida profissional e sobre a formação de professores, de modo geral, e, particularmente, do professor de Educação Física.

Entre os estudos sobre o percurso profissional docente, destacamos o interesse particular pela análise do Desenvolvimento Profissional do Professor, mais precisamente na perspectiva dos "*ciclos de vida*", que dão ênfase aos conhecimentos das mudanças no desenvolvimento individual/coletivo do professor. Apresentaremos para a reflexão deste tema uma revisão sistemática de alguns autores que discutem o Desenvolvimento Profissional do Professor (DPP) no contexto dos ciclos de vida profissional e similares.

A respeito da formação do professor, fez-se necessário o conhecimento das principais concepções/modelos/teorias. Trazemos no início alguns conceitos de formação, em seguida determinadas concepções, focando precisamente aquelas que valorizam a formação do professor como desenvolvimento pessoal/profissional. Vamos perceber que cada modelo ou concepção de formação entende de modo peculiar as funções que devem ser desempenhadas pelo professor na instituição, assim como as finalidades e as exigências da prática educativa, influenciando o processo de desenvolvimento profissional do professor (Sarmiento, 2002).

Assim, buscamos pesquisar referenciais trazidos por variados autores que reconhecem a importância do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor, entendido como um processo que se transforma constantemente, e também daqueles que acreditam na formação como desenvolvimento integral do professor.

2.2 A profissão do professor e o contexto dos ciclos de vida profissional

O percurso profissional docente¹ é marcado por vários acontecimentos, os quais indicam a passagem de uma etapa para a seguinte, resultando na construção de modelos ou fases ou de ciclos de desenvolvimento profissional (Shigunov, Farias & Nascimento, 2002).

No entanto, embora os estudos sobre as fases que perpassam a vida dos professores (carreira) venham se avolumando e aperfeiçoando, a maior parte dos autores pesquisados ainda considera escassa a existência de estudos na área da profissão docente.

Iniciamos a análise com Huberman por considerarmos a sua investigação pioneira e desencadeadora de novos estudos relacionados à carreira docente. Huberman (1992, 1995) investigou as carreiras dos professores suíços e as classificou segundo os ciclos de vida profissional docente. O autor propôs um modelo em que caracteriza a carreira docente (anos de serviço) dividindo-a em sete diferentes ciclos, isto é, etapas ou fases que evidenciam o modo como o desenvolvimento se processa; argumenta o autor que o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de

¹ De acordo com Gonçalves (1995), o percurso profissional do professor é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento que são: a) processo de crescimento pessoal; b) processo de aquisição de competências e eficácias no ensino; e c) o processo de socialização profissional.

acontecimentos.

Ao fazer uma revisão minuciosa e crítica da literatura empírica sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, Huberman (1995) se interessou pela biografia do professor cuja pesquisa suscita uma caracterização deste profissional não apenas como alguém que se pode descrever de determinada maneira e se diferencia dos demais, mas como aquele que evolui e se modifica permanentemente. As principais questões que o autor levantou em sua pesquisa tiveram o objetivo de lhe permitir identificar se haveria etapas ou marcos de passagem na carreira do professor, de modo a permitir estabelecer algumas regularidades nesse percurso. Presumindo a existência destas na fase da carreira, interligadas com a *socialização profissional* no quadro da escola, o autor procurou investigar numerosos aspectos que clarificassem essa questão, esclarecendo como o processo progressivo de domínio dos principais componentes do repertório pedagógico, assim como as mudanças das condutas pedagógicas — nomeadamente as novas utilizações de materiais e também os diferentes modos de definição das relações interpessoais — se equacionariam com os fatores biográficos e sociais (Chakur, 2001; Simões, 1996).

Huberman (1995) concentrou-se nas satisfações manifestadas e nos recursos mobilizados pelos professores ao longo da sua carreira, procurando relacionar a forma como a profissão é vivida nas diversas fases com as experiências, sentimentos e as predisposições do professor, idealizou um quadro descritivo para explicar o desenvolvimento profissional por meio de algumas regularidades ou tendências gerais possíveis de identificar no ciclo vital dos professores, e a variância que ocorre à medida que a pessoa adquire experiência na profissão, apresentando uma tipologia de etapas da carreira profissional e moral dos professores.

O modelo destaca a ideia de continuidade, de experimentação, de avaliação dos resultados das experiências e da

consequente ação e reflexão, bem como a multiplicidade de percursos. As contribuições do autor são significativas no sentido de que ele considera a carreira docente um processo e traçou um esquema que relaciona os ciclos com as idades e as características pessoais/profissionais de acordo com o tempo de carreira, procurando superar os sinais de linearidade das fases e enfatizando que estas possuem oscilações e descontinuidades (Guimarães, 2005; Mizukami et al., 2002).

Os modelos de desenvolvimento, conceitualizados segundo essa perspectiva por ciclos, revelam a existência de diferentes fases no percurso formativo do professor, que influenciam diretamente a sua vida, com destaque para as mudanças em seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social, pessoal e profissional.

No seu esquema, Huberman admite *sete fases* que caracterizam a carreira docente, pelas quais os professores passam independentemente da idade. Ele considera que *os primeiros três anos* correspondem ao ingresso na carreira e ao tateamento, identificados como a fase *de sobrevivência e descoberta*. É o início da carreira docente, quando o professor faz os primeiros contatos com o ensino e o ambiente educativo, visto como um processo de exploração e que pode assumir aspectos diferentes.

A sobrevivência traz à tona o sentimento de choque com a realidade², proveniente da confrontação com a complexidade da situação profissional, que resulta na preocupação do professor consigo mesmo, na percepção das defasagens entre o real e o ideal, na constatação da fragmentação do trabalho e das dificuldades com os alunos, entre outras mais (Chakur, 2001). O aspecto da descoberta, por sua vez, está ligado ao entusiasmo inicial, à

² Expressão aplicada aos professores em início de carreira traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo (Silva, 1997).

experimentação e aos sentimentos de responsabilidade de ser professor e de coleguismo. Preocupa-se com a sua autoimagem, entusiasma-se com o fato de pertencer a um grupo profissional definido e se sentir inserido no corpo de professores. É esta satisfação com a descoberta que lhe poderá ajudar a superar o estigma da sobrevivência.

Huberman (1995) indica que, segundo dados da literatura, há perfis que apresentam um só desses componentes como dominante (sobrevivência ou descoberta), mas em diferentes perfis, como também se encontram os dois aspectos combinados e, ainda, poderá acontecer de um deles ser relativamente dominante ao outro. O autor conclui que essa fase de exploração pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora, pelo que se conclui haver a existência de um elemento nitidamente positivo ou negativo.

Numa *segunda fase*, que se passa entre 4 e 6 anos de carreira e é denominada *de comprometimento definitivo ou de estabilização*, o professor está mais seguro tanto em suas decisões e objetivos, quanto ao seu local de trabalho. É a fase do comprometimento definitivo associado à tomada de novas responsabilidades, a fase de independência e autonomia. Pode-se considerar esta fase como a etapa em que o docente faz a escolha pessoal e subjetiva da docência como carreira. Estabilizar nesta fase significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. Esta fase é marcada pela consolidação de um repertório básico de técnicas de ensino, por um sentimento de competência pedagógica e de conforto, associado a uma maior descentralização com relação à própria pessoa. O professor sente, igualmente, maior facilidade no manejo das classes e na seleção de métodos e recursos didáticos que favorecem o trabalho em aula (Chakur, 2001; Huberman, 1995).

A fase subsequente é a *de diversificação e experimentação*,

que se passa *entre 7 e 25 anos de carreira*, na qual os percursos individuais revelam-se mais divergentes que na fase anterior. Ocorre uma abertura do seu desempenho. O professor se propõe a diversificar e experimentar novos materiais, os modos de avaliação, as formas de agrupamento dos alunos, a ordenação do programa, entre outras rotinas do âmbito docente. Acredita também, o autor, que nesta fase os professores sejam mais motivados, dinâmicos e empenhados no cotidiano escolar, tentando criar e superar desafios para não se acomodarem. No entanto, nem tudo ocorre da mesma maneira para todos os professores. Alguns procuram tornar-se melhores como professor, outros buscam promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas, enquanto há aqueles que põem em dúvida o sistema educativo nas suas contradições e se colocam em questionamentos sem haver uma consonância muito clara do tipo de diversificação nem do que está a ser posto em questão.

É uma fase de contestações sobre a profissão, cujos sintomas podem ir de uma leve sensação de rotina até uma crise existencial diante da perspectiva de continuidade da carreira. Esta crise pode ser desencadeada pela monotonia do cotidiano profissional ou por decepções vividas ao longo de experiências malsucedidas ou de projetos em que as pessoas, embora tenham participado com muito empenho, não atingiram os resultados almejados (Chakur, 2001; Loureiro, 1997).

Neste período acontece um balanço da vida profissional, surgindo a hipótese de partir para outra profissão. Para Huberman (1995), "as pessoas refletirão sobre o passado, comparando seus objetivos iniciais com a perspectiva de continuar trilhando o mesmo caminho ou de enfrentar os desafios da incerteza e da insegurança de uma mudança de rota" (p. 43). O autor observa, porém, que esta fase não é uniforme para homens e mulheres. O momento temporal em que surgem os sintomas é mais precoce para os homens do que

para as mulheres e estão relacionados aos motivos de progressão da carreira para eles e a situações ou aspectos desagradáveis das tarefas e condições de trabalho para elas.

Na *fase de 25 a 35 anos de carreira* surgem a *serenidade* e o *distanciamento afetivo-profissional*, que para alguns acontece por volta dos 45-55 anos. É um período que pode comprometer o empenho, a ambição e o investimento no próprio trabalho, embora, por outro lado, aumente a confiança e a serenidade em relação às suas atividades de sala de aula. Os professores também se sentem menos sensíveis à avaliação exterior de colegas ou diretor, por exemplo. Ao mesmo tempo, diminui o afeto pelos alunos e a relação professor-aluno passa a ser mais distante, em decorrência da diferença de idade entre um e outro, especialmente porque os alunos veem o professor como um pai ou mãe. Huberman (1995) também acrescenta que o conservadorismo e a queixa aparecem numa fase avançada da carreira. É um período de lamentações, materializadas nas alterações da política educativa, no empenho dos colegas mais novos, na degradação da imagem social dos professores e no comportamento dos alunos. Os professores passam por certo saudosismo, com lembranças do passado e do entusiasmo sentido na juventude. Nota-se o imobilismo, a amargura, o desgosto e o pouco interesse pelo desenvolvimento profissional. O reforço do conservadorismo torna-os acomodados e avessos a mudanças.

A *última fase se passa entre os 35 e 40 anos de carreira* e antecede a aposentadoria. É chamada por Huberman de *desinvestimento*, traduzindo-se por um fenômeno de interiorização. Há os professores que têm interesses exteriores à instituição na qual lecionam, pensam mais em si e se libertam progressivamente sem lamentar. O desinvestimento pode ser sereno, ocorrendo nos planos social e institucional como um simples recuo ante as ambições e ideais presentes à partida, ou amargo, quando os professores se sentem cansados e desmotivados, ficando à margem dos

acontecimentos que perpassam o sistema organizacional da instituição (Chakur, 2001; Huberman, 1995).

Também não deixa de enfatizar ser o desenvolvimento de uma carreira ou de uma vida um processo e não uma série de acontecimentos lineares e uniformes. Portanto, apesar de sua pesquisa revelar uma sequência normativa ou tendências centrais nos ciclos de vida docente, as etapas apresentadas não são predeterminadas. Trata-se de um modelo esquemático, cujas fases não são fechadas, mas representam tendências levantadas pela sua pesquisa realizada com os professores. São processos que diferem de professor para professor por fatores maturacionais, sociais e históricos, que influenciam o percurso da carreira. Por seu turno, esclarece que essa categorização não é rígida, o professor poderá apresentar características de um ciclo anterior ou posterior, por conta da subjetividade que envolve cada pessoa.

Pode-se observar, na Figura 1, que a carreira docente teria um ciclo comum até a fase de estabilização. A partir de então, pode seguir rumos diversos que determinarão se a carreira terá um final harmonioso, sereno ou amargurado. O percurso mais harmonioso é caracterizado pelo conjunto das seguintes etapas:

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno/positivo.

Os percursos mais problemáticos estão representados pelas sequências:

- a) Questionamento/pôr-se em questão → Desinvestimento amargo;
- b) Questionamento/pôr-se em questão → Conservadorismo → Desinvestimento amargo.

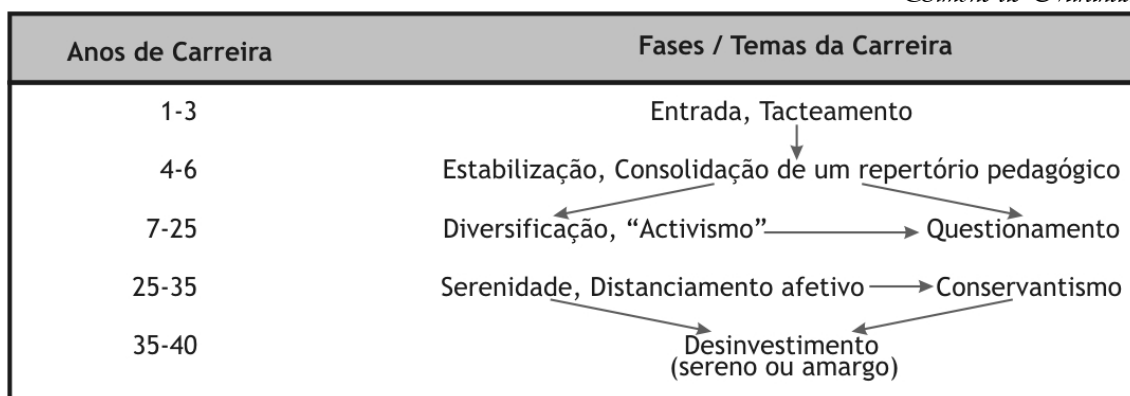


Figura 1: Síntese do ciclo de vida profissional docente de Huberman
 Fonte: Huberman (1995, p. 47).

2.2.1 Alguns estudos

Gonçalves (1992, 1995), utilizando uma metodologia inspirada nos trabalhos de Huberman, pesquisou *42 professoras portuguesas de ensino primário (1º ciclo do ensino básico) com experiência em ensino de 5 a 40 anos*. A tabulação dos resultados obtidos nas entrevistas com as docentes permitiu-lhe construir um modelo de etapas da carreira, no qual procurou descrever o desenvolvimento dos percursos profissionais, considerando a interferência de vários fatores e esquematizando a evolução da carreira docente. Esboçou um "itinerário-tipo" que coloca em destaque várias etapas, descritas a seguir.

A primeira fase (até 4 anos de experiência) é a do ingresso na carreira, na qual o professor oscila entre a sobrevivência e a descoberta. Sentimentos conflitantes tomam conta do professor – o de abandonar a carreira e o de lutar por ela.

Dependendo do nível de dificuldade sentida no início, os percursos encaminham-se para o sentido positivo ou negativo. O sentido negativo é atribuído ao despreparo para o exercício da profissão, às condições difíceis de trabalho e ao não saber fazer-se aceitar como professor, enquanto o sentido positivo resulta da autoconfiança, do entusiasmo da descoberta e da convicção de se sentir preparado.

A fase da estabilidade (dos 5 aos 7 anos de experiência) é alcançada no momento em que o professor demonstra confiança e satisfação pelo ensino. É a fase em que se manifesta a satisfação profissional e o professor acredita que vale o esforço de investir na carreira. Ao mesmo tempo, entretanto, alguns sofrem um sentimento de saturação e cansaço.

A fase de divergência (8 a 15 anos de experiência) é considerada um período de desequilíbrio, despertado por sentimentos positivos — marcados pela continuidade do empenho nos investimentos profissionais — e negativos — consequência do cansaço, da saturação e de outras adversidades.

A fase da serenidade (dos 15 aos 20 ou 25 anos de experiência) é marcada pela perda de entusiasmo e pelo distanciamento afetivo. Depois de um período de intensa vibração, o professor se revela apático e reflexivo, embora demonstre satisfação pessoal.

A última fase, marcada por características divergentes, é a de renovação do interesse ou do desencanto (dos 25 aos 40 anos de experiência). Nela, alguns docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, renovam o interesse pelos alunos e pela escola, enquanto outros revelam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria (Gonçalves, 1995; Loureiro, 1997; Shigunov, 2001).

É conveniente ainda mencionar que, para o autor do modelo, o desenvolvimento do percurso profissional do professor é um processo e por isso não ocorre linearmente, sendo caracterizado pelo crescimento pessoal, pela aquisição de habilidades e competências, pelo progresso de sua eficácia no ensino e pela sociabilização profissional. Sendo assim, a progressão na carreira docente depende da ação conjunta deste processo, conforme Figura 2.

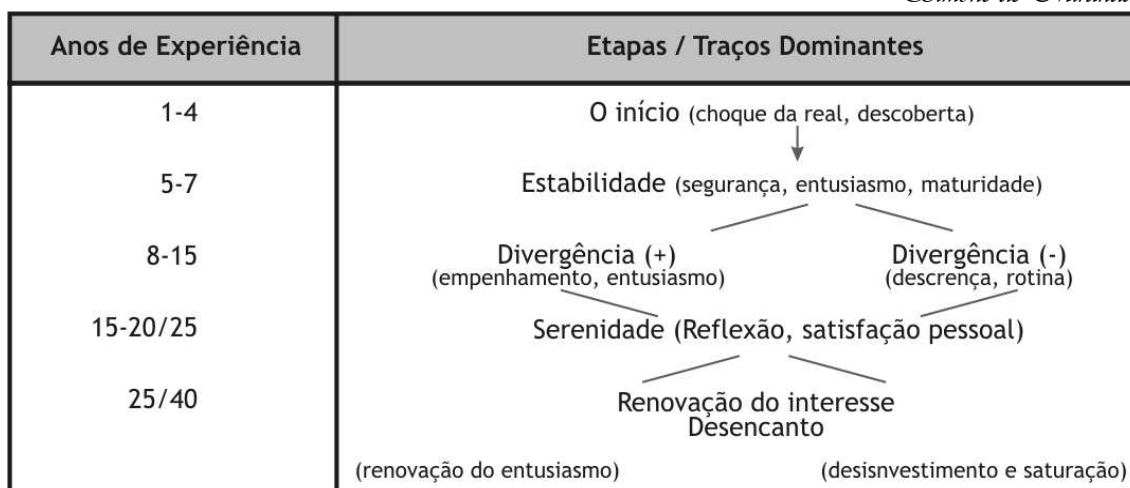


Figura 2 – Fases de desenvolvimento na carreira
Fonte: Gonçalves (1995, p. 163).

A principal diferença desse quadro em relação ao apresentado por Huberman está na terceira fase, em que os processos de divergência positiva ou negativa começam a se manifestar por volta dos 15 anos de serviço, 10 anos antes do que no estudo de Huberman. A última fase (renovação do interesse ou desencanto) pode ser comparada ao que Huberman definiu como desinvestimento sereno ou amargo, novamente os anos de carreira a que correspondem evidenciando-se mais cedo no estudo de Gonçalves (Maia, 2008).

Levando em consideração as fases propostas por Gonçalves (1992), pode-se considerar que os melhores anos da carreira são os do início do percurso profissional e a etapa de estabilidade, mas com o necessário acompanhamento denominado período de indução³. Os piores anos do percurso profissional são, por sua vez, também os do início de carreira, quando se dá o choque de realidades, e os estágios caracterizados pela estagnação, conformismo e desinvestimento nos quais os professores se revelam menos 'plásticos' e 'permeáveis'

³ Fase na qual, recém-formado, o professor está sendo *induzido* (aconselhado, apoiado, acompanhado...) a seguir a carreira.

quanto às exigências renovadoras do sistema educativo (Ruivo, 1997).

Neste envolvimento, Barone et al. (1996) caracterizaram as fases intermediárias entre o professor novato e o professor especialista, concentrando a pesquisa basicamente nos primeiros cinco anos de docência, os autores procuraram identificar e diagnosticar as características específicas de cada fase, que são:

Estágio 1 - Nível novato: compreende os estagiários e os professores no seu primeiro ano de docência. Por não terem ainda desenvolvido suas habilidades, os professores não se sentem capazes de assumir a responsabilidade de serem professores;

Estágio 2 - Nível iniciante avançado: corresponde ao 2º ou 3º ano de docência, quando os conhecimentos adquiridos pelas experiências vivenciadas nas primeiras atividades docentes agregam-se ao conhecimento acumulado pelo professor na formação inicial. A prática os torna mais seguros de si para que aprendam a ter sucesso no domínio da turma. Contudo, mesmo que já estejam impregnados pelo processo de aprendizagem, ainda relutam em assumir a responsabilidade pelas suas ações;

Estágio 3 - Nível de competência: a experiência acumulada permite aos professores que desempenhem com competência suas atividades. Com base em seus acertos e erros anteriores, eles são capazes de definir prioridades e planos;

Estágio 4 - Nível proficiente: é o estágio final para a maioria dos professores. Nele, o “saber como” se torna dominante;

Estágio 5 - Nível de especialista: nível alcançado por poucos, o professor especialista (*expert*) é muitas vezes emocional, o que representa uma vantagem por lhe permitir respostas mais adequadas a qualquer ambiente ou situação. Nesse nível, o professor apresenta elevado nível de desempenho com menor esforço (Krug, 1999; Nascimento, 2004; Shigunov & Shigunov Neto, 2002).

Lilian Katz (1972) estudou a carreira dos *professores de*

educação infantil, dividindo o desenvolvimento profissional em quatro fases:

a) Estágio da sobrevivência: compreende o início da carreira e revela sentimentos de incompetência e falta de preparação em função da realidade educativa (princípio do isomorfismo) e das opiniões dos colegas mais experientes. Pode estender-se até o final do primeiro ano de atividade;

b) Estágio da consolidação: é o período em que o professor sedimenta as experiências e os conhecimentos adquiridos, o que lhe permite tomar consciência de sua capacidade de enfrentar situações problemáticas e criar individualidade em sua prática educativa. Pode abranger do fim do primeiro ano até o terceiro ou quarto ano de docência;

c) Estágio da renovação: é uma evolução positiva da fase anterior, quando o professor se liberta da rotina e começa a se interessar por novas experiências, principalmente com os colegas, com quem firma parcerias, e por meio de leitura, informação e atualização;

d) Estágio da maturidade: é o período de maior segurança do professor quanto ao desempenho escolar, o que lhe proporciona oportunidades extraescolares (dinâmica social) e o leva a atingir o seu principal objetivo, ou seja, um elevado nível de satisfação. O educador, pelo final do 5º ano de serviço, se assume nos papéis que realiza numa dimensão individual e/ou social (Alves, 2001; Camilo Cunha, 1999; Sarmiento, 2002). Outra teoria que também contribuiu para o entendimento do desenvolvimento profissional é sobre as etapas de preocupações dos professores, que tem como intenção compreender as necessidades deles.

O investigador Francis Fuller (1969) apresentou um trabalho inovador ao pesquisar o desenvolvimento do professor a partir das preocupações por ele manifestadas ao longo da carreira, particularmente em seus anos iniciais, conduziu um conjunto de

estudos clínicos para examinar as motivações, percepções, problemas e atitudes em face do ensino. Para Fuller (1969, 1971), os professores se defrontam com preocupações que apresentam sequência e hierarquia relativamente semelhantes, e se revelam de quatro modos: preocupações prévias do ensino; preocupações de sobrevivência; preocupações com o seu ensino; e preocupações com os alunos e com a avaliação do seu trabalho.

De acordo com Alves (2001) e Loureiro (1997), as preocupações dos professores em início de carreira evidenciam uma sucessiva passagem da centração dos docentes sobre si mesmo a uma centração sobre a tarefa e sobre os alunos e evoluíram segundo três fases:

1ª) *Fase de pré-ensino*: época de estágio, em que só muito tenuemente aparecem preocupações específicas de ensino;

2ª) *Fase inicial de ensino*: quando se manifestam, ainda que implicitamente, as preocupações consigo mesmo, relativas à necessidade de solicitação de apoio dos colegas, funcionários e órgãos institucionais para conquistar um lugar no corpo docente. Podem referir-se, também, às consequências do controle de avaliação dos alunos;

3ª) *Fase das preocupações tardias*: direcionadas essencialmente para os alunos, envolvendo a compreensão das suas capacidades, estabelecimento de objetivos voltados à sua aprendizagem, à resolução dos seus problemas e à obtenção de uma avaliação favorável por parte deles.

Bereiter e Scardamalia (1989) acrescentam, ainda, que as preocupações dos professores são relativas a problemas de gestão, como manter disciplina, estabelecer um bom relacionamento e envolver os alunos nas atividades, e apresentam esta sequência de estágios proposta por Fuller e Bown (1975):

a) *Estágio da sobrevivência*: geralmente coincide com o início da carreira e se caracteriza pela necessidade de afirmação do

professor no âmbito escolar, seja perante alunos, colegas ou superiores. É uma fase de contínua autoavaliação durante a qual o professor se sente constantemente avaliado e a opinião positiva de todos os integrantes da instituição é primordial para que se veja como parte integrante do processo educativo;

b) Estágio da mestria (do domínio): o foco do professor se volta para o próprio desempenho e sua preocupação é se tornar bom na profissão. Passa a procurar respostas adequadas para a sua ação, pois o número elevado de alunos por turma, a ausência de regras bem definidas e as condições de trabalho desfavoráveis (falta de tempo para execução das tarefas, concretização dos objetivos e desenvolvimento dos conteúdos, por exemplo) influenciam diretamente no desempenho do professor e, conseqüentemente, na sua eficiência;

c) Estágio da estabilidade (do impacto): o foco de atenção dos professores deixa de ser o próprio desempenho e se volta para o efeito que provoca nos alunos, levando-o a enfrentar problemas nucleares da concepção de ensino adotada por ele, qualquer que seja esta. O professor busca individualizar o ensino, preocupando-se em atender não só às necessidades escolares e curriculares dos alunos, mas satisfazê-las de modo global, até mesmo na família e socialmente. É uma fase em que se desenvolve estabilidade nas rotinas, ao mesmo tempo em que aumentam as resistências às mudanças (Alves, 2001; Chakur, 2001).

Stadnik (2008) ressalta que o trabalho de Fuller e Bown (1975), desenvolvido em Austin, na Universidade do Texas, tem o reconhecimento da Sociedade Norte-Americana para os Estudos em Educação (The National Society for the Study of Education). Os autores comprovam empiricamente, pela *revisão de 300 estudos, a evolução dos professores ao longo da carreira em quatro conjuntos (clusters), baseando-se nas preocupações dos professores:*

a) Preocupações anteriores ao ingresso na profissão: por

serem ainda estudantes, os futuros docentes não se identificam como tal, mas como alunos, já que não vivenciaram a realidade do papel de professor e cursos voltados para a área pedagógica são vistos como “irrelevantes”. Não é raro que o futuro professor se identifique com os estudantes de maneira bastante acentuada, a ponto de, por ocasião dos estágios em sala de aula, por exemplo, demonstrar pouca solidariedade e até mesmo hostilidade em relação ao professor da classe observada;

b) *Primeiras preocupações de sobrevivência*: os futuros professores se preocupam em se adaptar à vida docente e sobreviver como tal. É o período de afirmação do futuro professor no contexto escolar, o que inclui alunos, colegas e supervisores. É uma fase de constante autoavaliação, mas também de heteroavaliação, pois têm os primeiros contatos reais com a prática profissional e seus interesses e preocupações mudam radicalmente. O foco se volta para o controle da turma, a eficácia em relação aos conteúdos que devem ser ministrados e a avaliação por parte dos superiores, o que gera grande estresse para quem ainda não é um professor real;

c) *Preocupações com as situações concretas de ensino-aprendizagem*: no início de carreira, os professores acrescentam às preocupações com a sobrevivência, aquelas relativas aos métodos e materiais de ensino. Preocupam-se mais com o próprio desempenho do que com o aprendizado dos alunos;

d) *Preocupações com os alunos*: o professor atinge uma fase de estabilidade, a partir da qual lida melhor com suas tarefas e passa a se preocupar mais com o aluno.

A autora Patrícia Sikes (1989 citado por Alves, 2001) propôs, a partir de um estudo realizado na Inglaterra com 48 professores das áreas de artes e ciências do ensino secundário, um modelo organizacional de fases de desenvolvimento profissional em que utilizou a metodologia das histórias de vida. Depois de reconhecer que cada professor tem um modo individual, especial e privativo de

sentir e reagir aos estímulos externos, a autora relacionou os ciclos de vida com as fases da carreira e caracterizou, com base na idade cronológica, cinco fases de vida, cada qual com sua especificidade relativa às percepções e experiências.

Fases de desenvolvimento profissional e sua caracterização (Alves, 2001, p. 84-86).

1ª fase – 21 a 28 anos de idade

É a fase do ingresso no mundo adulto. Mesmo que a profissão docente seja uma ambição antiga, os jovens professores não se mostram comprometidos com uma permanência longa no ensino. O desejo de abandonar a carreira e o próprio abandono são consideravelmente elevados, sendo o ensino visto como experiência prévia para outras atividades, mesmo que ainda indefinidas. O professor enfrenta o choque da realidade refletido em problemas disciplinares e motivacionais dos alunos, que representam a maior fonte de ansiedade para o educador em início de carreira. Não é raro, nesse período, o professor ver sua autoridade desafiada e, conseqüentemente, a própria identidade profissional. Outro fator em relação ao qual o professor pode ou não estabelecer segurança e identificação é o próprio ensino: a aprendizagem da comunicação de uma determinada matéria motiva um grande número de jovens professores e a sua didática evolui por tentativas e erros, pela observação dos colegas, pela recordação dos seus próprios professores e da sua experiência como estudante, ainda recente, e pela admissão da insuficiência da formação acadêmica em termos práticos. Destaca-se ainda que, se para alguns o relacionamento pessoal com os alunos deve ser evitado, para outros é algo a ser implementado. De fato, a socialização profissional do jovem professor não se dá somente pelos exemplos de colegas mais experientes, mas também convivendo com alunos, como pela prática desportiva comum, por exemplo. Assim, a dedicação a atividades extracurriculares é uma poderosa ferramenta para a promoção

profissional e pessoal do professor tanto aos olhos dos alunos quanto dos superiores hierárquicos. Ressalta-se, também, que os jovens professores particularmente atrativos ganham popularidade e, eventualmente, pode ocorrer o casamento entre professores e alunos.

2ª fase – 28 a 33 anos de idade

Marca o rito de passagem dos trinta, quando as responsabilidades aumentam, pois a vida começa a se tornar mais séria e é necessário planejar o futuro. Para alguns, pode ser um período estressante, porque diminuem as oportunidades para começar uma nova carreira e o professor se vê diante da decisão entre confirmar ou mudar a sua estrutura de vida, até então provisória. A mulher professora, por sua vez, enfrenta uma preocupação adicional, que é a maternidade. A decisão de ter filhos, se já não os tem, além de questões pessoais e culturais, está associada a circunstâncias econômicas e profissionais. Se no passado, tradicionalmente, as mulheres aceitavam interromper a profissão, hoje não admitem suspendê-la além do período determinado legalmente. É também na transição dos trinta que surgem descontentamentos e insatisfações das mais diversas origens: porque se sentem desconsiderados, porque têm receio de falhar, porque começam a se afastar do tipo de cultura e pensamento dos alunos, porque os mais velhos gozam de maiores benefícios e melhores salários, mesmo que nada façam. Pesa o fato de o dinheiro ganhar maior importância em sua escala de valores, seja pelas crescentes responsabilidades domésticas e familiares assumidas, seja por aspectos insatisfatórios da profissão. Para uns, é o momento de deixar ou pensar em alternativas de ensino; para outros, é tempo de vislumbrar promoções e assumir grandes responsabilidades. Investir no currículo, inovar a prática educativa, aprofundar-se na própria matéria ou interessar-se pela área pedagógica estão entre as estratégias adotadas por alguns professores.

3ª fase – 30 a 40 anos de idade

É o período em que a experiência profissional, aliada ao alto nível de desenvolvimento físico e intelectual, leva o professor a atingir o ápice da sua capacidade produtiva. Favorecidos por um elevado grau de ambição, autoconfiança, energia e envolvimento, muitos professores atingem o seu auge, um período de estabilização em que procuram desenvolver competências e firmarem-se como profissionais, adaptados definitivamente à realidade da vida docente. É um período marcado por investimentos e acumulação de valores pessoais, como casamento, filhos e casa. Nos homens, a energia e o tempo dispensados à atividade letiva podem prejudicar outros aspectos da vida, e as aspirações por promoções podem resultar em exaustão; nas mulheres, por outro lado, a profissão pode passar a representar um papel secundário, perdendo em importância relativamente à sua condição de esposa e mãe, convertendo-se em mera fonte de renda adicional. O interesse pela gestão também é comum nessa fase, embora muitos prefiram continuar lecionando, não raro pelo receio de falhar na obtenção da promoção. Ao mesmo tempo, surge um distanciamento do mundo dos alunos, uma vez que aqueles professores que já viveram a experiência de se tornarem pais ou mães veem nos alunos seus filhos, tornando-se mais simpáticos ou estabelecendo com eles um relacionamento mais formal.

4ª fase – 40 a 50/55 anos de idade

Representa a adaptação à maturidade, o que pode significar novos papéis na carreira do professor. Os mais bem-sucedidos passam a ocupar posições de gestão, em cargos de direção ou chefias, reduzindo o contato com aulas e alunos. Por ser uma fase de transição da juventude para a maturidade, a relação professor-aluno tende a se tornar parental, o mesmo acontecendo por parte de alguns professores em relação aos colegas mais novos. A experiência e o tempo de serviço na instituição conferem aos professores, a partir dos 40 anos de idade, autoridade e moral suficientes para que

encarnem os padrões e a tradição da escola.

5ª fase – 50 a 55 anos de idade

Marca o declínio da energia e do entusiasmo pela profissão, acarretando atitudes mais liberais, tanto no controle da disciplina quanto nas atividades letivas de maneira geral, pois o sentimento de experiência e autoridade parece diminuir a importância das rotinas corriqueiras. Ao mesmo tempo, o professor se orgulha da continuidade (muitos são professores dos filhos de seus alunos do passado) e se constrange por se perceber mais velho, sujeito a certo distanciamento por parte dos alunos e ao julgamento de professores mais jovens, que talvez o considerem ultrapassado e desatualizado. A maior preocupação do professor passa a ser a preparação para a aposentadoria, momento que lhe resgata a satisfação e a dignidade com seu trabalho, muitas vezes refletida no respeito daqueles alunos que se tornaram pessoas bem-sucedidas e os tiveram como exemplo.

Sikes (1989) conclui seu trabalho analisando a dimensão humana do professor. Ela reconhece que os professores, assim como qualquer outra pessoa, “estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas, associadas ao crescimento etário e ao processo como o mesmo é visto pela sociedade” (p. 83).

Cavaco (1995) pesquisou o desenvolvimento pessoal e profissional *de vários professores portugueses do 3º ciclo do ensino básico e dos professores secundários, de diversas idades e tempos de profissão*. A autora fundamenta seu trabalho partindo do princípio de que as competências profissionais são adquiridas pela experiência e identidade profissional do docente e são moldadas num processo de socialização centrado na escola, mediante apropriação de competências profissionais e interiorização de normas e de valores reguladores da atividade e do papel do professor.

Cavaco sistematiza a trajetória do professor em quatro etapas, ressaltando que a possibilidade de identificar pontos comuns no desenvolvimento vocacional não depende de existirem ou não

indicadores que normatizem o processo de evolução profissional:

1ª fase: compreende os primeiros anos de magistério, marcados por insegurança e instabilidade. Por outro lado, aceitar desafios, estabelecer novas relações profissionais e afetivas e buscar soluções para os desafios que enfrenta podem servir de combustível para fornecer ao professor jovem a energia necessária para superar esta fase de sobrevivência. É um período de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas de egocentrismo, no qual o professor se considera o centro das preocupações. Reviver as recentes experiências vividas como aluno, planejar sistemas que se tornem rotinas e evitar teorias inovadoras típicas da juventude, apoiando-se em modelos tradicionais, podem auxiliar o professor em início de carreira;

2ª fase: ocorre em torno dos 30 anos de idade, quando o professor já se sente mais seguro diante das instabilidades do mercado de trabalho e da possibilidade de permanência numa mesma escola. O foco de atenção dirige-se para as atividades pedagógicas, centradas essencialmente nos alunos. É um período de intensa experimentação, favorecido pelos sentimentos de autonomia, segurança, ambição, extroversão e competência, que nem sempre são, contudo, canalizados para diversificar e enriquecer seu trabalho e sua própria formação. Em outra via, alguns professores, contraditoriamente, acabam por se acomodar em rotinas repetitivas e automatizadas, ou, o que é pior, priorizar atividades que complementam o salário (os chamados “bicos” no Brasil, como vendas de produtos, representações de firmas e ajuda no trabalho do cônjuge);

3ª fase: dá-se entre os 35 e 40 anos de idade, quando o professor passa por momentos de desânimo e apreensão. O docente, nessa fase, costuma questionar a profissão e refletir com realismo sobre o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo a sua experiência de vida com desalento e ceticismo. Duas

possibilidades novamente se apresentam: a queda na rotina e o direcionamento da carreira para os cargos burocráticos. A primeira aponta para um distanciamento amargo, o alheamento, o fechamento em relação a desafios e oportunidades, o sentimento de incapacidade de acompanhar o desenvolvimento do saber, de continuar a aprender e conhecer coisas novas. A segunda, ao contrário, por representar novos desafios para o professor, resgata nele os sentimentos de autonomia e de valorização pessoal;

4ª fase: compreende o período pré-aposentadoria, no qual o passado reveste-se de grande importância e o professor sente a necessidade de encontrar algo que dê sentido à sua vida e o motive a repensar o futuro. Mais uma vez, dois caminhos colocam-se para o professor. Por um lado, ele pode se mostrar capaz de aceitar mudanças e romper com o conformismo, vislumbrando novas ocupações ou a retomada de antigos projetos e até mesmo auxiliando os colegas iniciantes, por outro, pode sucumbir num quadro de isolamento que o conduz para a resignação, a amargura, o fatalismo e a descrença.

A autora afirma que, nesse processo de aquisição da identidade profissional, “mantêm-se um núcleo genético central enriquecido pela vivência e influenciado por fatores sociais e institucionais, cuja interação conduz a percursos profissionais através de configurações próximas, linhas semelhantes de evolução” (Chakur, 2001, p. 182-189).

Situando-nos agora no campo que anima esta investigação (Educação Física), vão existindo alguns estudos. Por exemplo, Krug (1999) e Nascimento (2004), referem que o pesquisador Stroot (1996) empregou um modelo de socialização organizacional de professores para estudar o *desenvolvimento profissional de professores de Educação Física*. O autor distingue quatro estágios de desenvolvimento profissional:

1º - *Sobrevivência*: compreende o período que vai desde a

entrada na carreira profissional até o primeiro ano, aproximadamente. Caracteriza-se pelos questionamentos do professor sobre a sua competência e a assistência⁴ local, isto é, o apoio dos professores mais experientes, que será fundamental para a adaptação do professor iniciante à vida escolar;

2º - *Consolidação*: ocorre aproximadamente no segundo ano de carreira, quando os professores começam a demonstrar mais preocupação com as necessidades individuais dos alunos. Novamente os colegas mais experientes podem orientar nas estratégias utilizadas;

3º - *Renovação*: corresponde ao terceiro ano de atividade docente, período em que o professor adquire competência pedagógica e as atividades se tornam rotineiras e monótonas. Os professores buscam estratégias para modificar o ambiente de ensino e trocam experiências com outros professores;

4º - *Maturidade*: ocorre a partir do quarto ano de profissão, quando surgem os questionamentos acerca de si mesmos e do ensino, uma vez que já existe a compreensão da complexidade do ambiente de ensino.

Fica claro que, segundo o modelo de Stroot (1996), a evolução ocorre pela cooperação dos professores mais experientes na escola, os primeiros anos são os mais importantes na carreira do professor. Nessa fase, o docente pode sentir-se ansioso pelo desejo de sobrevivência no magistério, pois é nesse período que vai decidir o modo como vai lecionar: se vai manter-se fiel ao sistema existente (o *status quo*) ou propor metodologias inovadoras e promover mudanças. Essas dúvidas, aliadas aos sentimentos de isolamento, à marginalização e à sobrecarga de trabalho, são problemas originados na fase de entrada que podem ser amenizados por meio do suporte dos professores mais experientes e por programas de formação

⁴ Da escola e de professores mais experientes.

continuada.

Também Nascimento e Graça (1998) pesquisaram 194 *professores de Educação Física* que lecionavam em diversas regiões de Portugal e da Ilha da Madeira e empregaram três critérios distintos (anos de docência profissional, idade e ano de conclusão da formação inicial) para adaptar a classificação de Huberman (1995) em quatro ciclos de desenvolvimento profissional:

1ª) Fase de entrada ou sobrevivência: compreende os primeiros anos de carreira e corresponde à transição entre a formação inicial e a atividade profissional contínua;

2ª) Fase de consolidação: quando ocorre a ampliação do conhecimento curricular e o fortalecimento das experiências profissionais e ações pedagógicas;

3ª) Fase de diversificação ou renovação: estágio em que as atividades se tornam rotineiras e monótonas, e os professores procuram diversificar suas práticas pedagógicas e buscam novos desafios;

4ª) Fase de maturidade ou estabilização: fase em que o professor questiona o próprio fazer docente.

Na conclusão dessa investigação, os autores aconselham a utilização dos anos de docência para a classificação dos professores, uma vez que, segundo eles, a experiência docente mostra-se mais eficaz para distinguir cada ciclo de desenvolvimento profissional. Justificam, ainda, ser no avanço da carreira que ocorrerão as transformações significativas na vida profissional, servindo a faixa etária e o ano de conclusão da formação inicial para auxiliar nas situações em que os anos de docência não trazem clareza suficiente (Shigunov & Shigunov Neto, 2002).

2.3 Formação e profissão dos professores

Tendo em consideração os ciclos de vida profissional dos

professores referidos no ponto anterior, consideramos agora a dimensão *formação*, que terá implicações *no ser professor* ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Iniciamos buscando o conceito de formação em Marcelo Garcia (1999). Em sua obra *Formação de Professores*, o autor pretendeu oferecer à comunidade científica ampla reflexão e fundamentação das teorias, processos e procedimentos necessários para compreender e desencadear a melhor qualidade à formação de professores. Para esse autor, o sentido da formação em países como a França, Itália, Espanha e Portugal é um conceito usado para indicar educação, preparação, ensino, cultura em razão de pressupostos humanistas assumidos por esses países. No entanto, para os países anglo-saxões, de tendências pragmatistas, há certa generalização do uso em sentido técnico-profissional, que se aproxima do conceito de treino (Teacher Training), bastante distante do de formação (Brzezinski, 2002).

Marcelo Garcia (1999) apresenta um conjunto de conceitos de formação pesquisados em teóricos que trazem variadas perspectivas, entre elas de autores como: Berbaum (1982), Ferry (1991), Honoré (1980), Menze (1981), Zabalza (1990) e outros. Refere-se à formação como um fenômeno complexo e diverso e que existe uma escassez de conceituações. A partir dessas obras, o autor apresenta algumas conclusões pessoais sobre o conceito de formação: a) a formação como realidade conceitual não se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.; b) a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnica; c) o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação, isto quer dizer que é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

Cabe ressaltar a contribuição de Honoré (1980), que conceitua

formação como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Do mesmo modo, a relevância do conceito de Zabala (1990), ao descrever a formação como desenvolvimento pessoal, o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal.

Também Sarmiento (2002) corrobora com esta linha de pensamento e expõe que o conceito de *formação* tem sido abordado em variadas perspectivas como uma função social de transmissão de saberes, do saber-fazer e o de saber-ser; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa levada a cabo pelo duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio das experiências dos sujeitos; como a ação da instituição de formação, referindo-se à estrutura organizativa que planifica e desenvolve as atividades formativas.

Neste envolvimento, Guimarães (2005) considera que:

A palavra formação pode ser entendida como dar forma, ou ação de formar. Encerra exterioridade, movimento de fora para dentro, pressupõe um objeto a quem alguém dá forma, mudando-o assim. Não implicando intencionalidade do sujeito sobre o qual se exerce a ação, associa-lhe também uma certa descontinuidade. Pode, igualmente, querer dizer modo de formar, sugerindo um processo, mas usa-se, também, e muito frequentemente, para indicar os efeitos, os produtos, os resultados da ação de formar. Chamando a atenção para a dificuldade semântica que este duplo significado da palavra formação levanta, processo e produto (p. 120).

Josso (1988) sublinha que mesmo atribuindo-lhe o sentido de processo de formação de modo a indicar claramente o interesse pela compreensão da atividade, se mantém no entanto uma ambiguidade entre a ação de formar alguém e a ação do próprio se formar a si mesmo.

O termo formação, para Camilo Cunha (1999), tem evoluído nas diversas orientações conceituais ao longo dos tempos, conforme os envolvimento sociais, políticos e ideológicos a que os sistemas educativos/formativos têm estado sujeitos e em razão igualmente das ambiguidades da própria formação. Treino de professores, educação de professores, formação de professores, educação – estando sujeitas a inúmeras interpretações, nomeadamente daqueles que se aproximam do professor como técnico, transmissor de saberes e dominando competências de ensino, ou daqueles em que ser professor pressupõe exigências de maturação pessoal, profissional, competências reflexivas, analíticas e investigativas com papéis de auto e heteroformação. Cada uma a seu modo influenciou a perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Relativamente à formação de professores, como *campo de conhecimento*, é possível observar diferentes estruturas e/ou racionalidades que se propõem analisar essa temática, tal situação é compreensível na medida em que as análises são referentes a diferentes perspectivas de um mesmo fenómeno: *os processos de educação institucionalizada* (Marcelo Garcia, 1999).

No que diz respeito à exposição das variadas concepções formativas, decidimos centrar a sua sistematização principalmente nas abordagens dos autores Camilo Cunha (2008a), Nóvoa (1995, 1997), Marcelo Garcia (1999) e Schön (1983, 1987, 1992), com produções que, embora não esgotem o tema, são referenciais destacados ao enfoque que aqui se pretende valorizar: o da formação como desenvolvimento profissional/pessoal. Contudo, observamos que consideráveis esforços têm sido feitos por outros estudiosos com a tentativa de auxiliar a compreender o sentido da formação no desenvolvimento do professor, concepções diferentes sobre a formação entrelaçam-se no âmbito educacional originadas em diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos

priorizados por quem as assume.

No caso de autores como Flores (2000) e Sarmiento (2002), os quais apontam que as concepções sobre a formação dos professores têm sido amplamente questionadas e que se constroem à volta de dois modelos: um deles diz respeito à relevância de uma formação orientada para a aceitação do controle e da dependência, com caráter acadêmico, sujeita apenas a saberes produzidos por agentes externos ao grupo profissional; outro, com uma formação orientada para a autonomização, a partir da reflexão dos saberes construídos nas práticas, com participação ativa dos atores sociais implicados, considerando a importância da reflexão em ação e a construção de saberes integrados. Adicionalmente, reiteram que a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção, organização e operacionalização, ou seja, implica em falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto.

Por seu turno, Morgan (1989) evidencia que as correntes em educação têm como referência fundamental as imagens educativas construídas a partir de teorias e dos teóricos, sendo indispensável considerar não só o autor ou o conjunto de autores que lhes deram origem, mas a sociedade e a época histórica que as configuram, tornando-se cenários que servirão de alicerces às suas transformações. Relativamente às inspirações teóricas, as correntes em educação permitem compreender e situar as concepções subjacentes à formação de professores, pois a articulação das reflexões teóricas ajuda a definir o que é preciso que um professor seja e quais devem ser os objetivos e as estratégias que permitem preparar esse profissional.

Nas últimas décadas, aproximadamente há 20 anos, o foco na formação docente conquistou espaços nas discussões, nas pesquisas no meio acadêmico, no panorama pedagógico nacional,

adicionalmente na definição das políticas públicas no Brasil. Divulgam-se nos encontros e nas publicações os conhecimentos produzidos a partir de pesquisas e reflexões dos especialistas da área, ao mesmo tempo em que se reformulam os currículos de inúmeros cursos destinados a esse preparo. Nesse contexto, a formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos nas reformas educacionais, considerada como elemento fundamental para atender à demanda de qualidade da educação, num momento em que a promoção do desenvolvimento econômico está fortemente atrelada à formação de recursos humanos qualificados.

Entretanto, apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras, as configurações elementares dos programas de formação de professores não têm alterado significativamente, tal situação inevitavelmente desmotiva os que esperam de uma formação de docentes renovada as indispensáveis contribuições para a construção de uma escola de qualidade no Brasil, ainda que difiram os sentidos e as intenções atribuídas a essa qualidade, apesar do desenvolvimento da investigação educativa, é crescente a decepção relativamente ao seu impacto no ensino (Canário, 1991).

Determinada quase exclusivamente por necessidades econômicas, sociais e políticas, a formação surge desconectada e inadequada à complexidade do ensino e do mundo no qual se desenvolve o professor, onde os saberes continuamente evoluem e uma enorme diversidade se lhe impõe (Guimarães, 2005). Continua a considerar-se que, de fora, se pode conhecer o que o professor precisa para melhorar o seu ensino, a enfatizar-se o déficit de conhecimento e de competências profissionais ou, em geral, as insuficiências da qualificação dos professores.

A investigadora Candau (1996) comenta ser possível afirmar que existe uma boa produção de conhecimento na área nacional e internacional e que, se a problemática da formação de professores

continua apresentando a mesma configuração de alguns anos atrás, não é por falta de aprofundamento teórico e de propostas concretas, e sim pela ausência de vontade política de introduzir mudanças significativas, seja na própria concepção do sistema de formação de professores, seja nas instituições universitárias formadoras dos futuros professores.

No cenário atual dos cursos de formação de professores, uma das intenções é possibilitar aos docentes a superação do modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. Como aponta Contreras (2002), Giroux (1997), Libâneo (2002) e Pimenta (2002), este modelo é influenciado pelos modelos comportamentalistas assentes em noções de “eficácia” e “competência”, de raiz positivista e de concepção tecnológica da atividade, no qual o professor é visto como um técnico que pode e deve ser treinado para o exercício da sua profissão. Apesar de já encontrarmos mudanças, mesmo que de maneira isolada, persistem os cursos de formação que consideram o professor apenas um transmissor de conhecimentos por práticas de adestramento que usam como referência as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos (Camilo Cunha, 2008a; Moreira, 1998).

Os pressupostos presentes na concepção tradicional de formação que visa à formação dos professores por meio da transmissão de conhecimentos, com a intenção de levá-los a aprender e atuar eficazmente, demonstra uma prática na qual as ações de formação estão baseadas numa concepção linear, prescritiva e pontual, presente na lógica escolar, onde são transmitidos conhecimentos técnicos ou apenas a informação, em áreas, assuntos ou disciplinas consideradas importantes para o professor, essencialmente no domínio do conteúdo disciplinar e que atualmente não atendem necessidades do professor (Guimarães, 2005).

Perez Gómez (1997) considera uma exigência a reflexão para a superação da racionalidade técnica, ou seja, para a superação de uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

Nas palavras de Tardif e Lessard (2007), a epistemologia da racionalidade técnica “repousa na idéia de que um conhecimento profissional é um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios geral ao mais alto nível, e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos” (p. 19).

Os modelos construtivistas, contrariamente aos anteriores, elevam uma formação personalista assente em dinâmicas de investigação-ação e interação-reflexão. O professor é considerado uma pessoa ativa que interage com a escola, com o grupo profissional e com o pensamento curricular, deixando de ser um espectador e transformando-se num ator com responsabilidade de inquirição do ato pedagógico assente na reflexão e na ação (Nóvoa, 1992).

A formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente tem estado presente nas discussões a respeito da educação nacional e internacional. Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição de nacionalidades e de consolidação de ideários político-econômicos, no âmbito nacional o motivo desse destaque se deve também à necessidade do país de uma educação escolar de qualidade para toda a sociedade (Guimarães, 2005). A formação inicial do professor, o processo de formação continuada, o desenvolvimento profissional, o papel da pesquisa, o professor reflexivo, a identidade profissional, entre outras dimensões, se constituem em aspectos estudados por diversos autores, em diferentes contextos, e isso se manifesta desde o profissional que atua nos anos iniciais da educação básica, estendendo-se aos professores que atuam na educação superior.

Ainda segundo Guimarães (2005), o contexto da formação do

professor apresenta-se como um campo de pesquisa, área de estudo recente para alguns emergentes, a julgar pela produção científica desenvolvida na Europa em 1980 e 1990, com as pesquisas de Nóvoa (1995), sobre a profissionalização do professor, Contreras (2002) e Schön (2000), dentre os mais divulgados no Brasil, em que a formação do professor é estudada no contexto da modernização com vistas ao currículo do futuro.

Concomitantemente, a formação de professores tem sido alvo de discussões e reflexões no sentido de problematizar as lógicas e perspectivas inerentes aos programas de formação para dar respostas aos desafios colocados às escolas e aos professores. Como bem reconhece Hargreaves (citado por Flores, 2003), o “ensino já não é o que era o que se reflete necessariamente na formação e na aprendizagem profissional docente” (p. 142). Adicionalmente, para Flores, a compreensão da natureza e propósitos da formação de professores implica, portanto, a análise dos pressupostos conceituais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem.

Relativamente à formação dos professores, Ferry (1983) considera ser este o problema-chave do sistema educativo e acrescenta que diversos modelos têm sido propostos para a formação de professores. Na sua visão, a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação. Evidencia se tratar de uma dupla *formação acadêmica* (científica, literária, artística, etc.) a combinar com a formação pedagógica; é *profissional*, quer dizer, por formar profissionais e é uma *formação de formadores*. O mesmo autor complementa que a formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (p. 36).

Para os autores Floden e Buchmann (1990), a formação de professores tem em conta que “ser professor implica lidar com outras

peessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (p. 45).

2.3.1 A “força” da reflexão e da prática reflexiva

Nos últimos tempos, o conceito de *reflexão* e de *prática reflexiva* vem sendo uma referência presente na maioria dos estudos; pesquisas a respeito de formação de professor surgem como oposição ao modelo de formação que supervaloriza a teoria em relação à prática, os atores do processo, os professores, passam a chamar a atenção da importância da prática (Zeichner, 1993). A reflexão aparece como um meio dos professores questionarem e investigarem as suas práticas, um subsídio para que se possa voltar e rever os acontecimentos da prática, concomitantemente, se indica na literatura a necessidade de um profissional que participe ativamente da definição do que é melhor para as aulas. Zeichner defende que os professores, enquanto profissionais reflexivos, devem contribuir com as teorias construídas a partir da sua prática, para a reformulação dessa mesma prática. Argumenta também que o papel das escolas de formação é o de preparar os professores para a fase inicial do seu trabalho como docentes, sendo que cada professor deve compreender e melhorar a qualidade do seu ensino a partir da reflexão sobre o seu trabalho, num processo contínuo e progressivo.

Partindo da crítica à racionalidade técnica, que se aplicam principalmente quando se conhecem os fins e quando os problemas estão bem definidos, utilizando-se das teorias e técnicas para a sua resolução e valendo-se dos pressupostos de Dewey (1989), Donald Schön (1983, 1987, 1992) apresenta a sua proposta teórica de epistemologia da prática que pode ser compreendida com os esclarecimentos de Pérez Gómez (1997):

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como elaboram técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (p. 102).

O conceito de prática reflexiva (o professor reflexivo) e a transmissão do conceito de reflexão têm sido defendidos por variados autores: Alarcão (1996), Dewey (1933), Schön (1983, 1987) e Zeichner (1993), sendo na grande maioria os trabalhos de Schön (1992) os responsáveis por difundir este conceito, que descreve uma *epistemologia prática de um profissional reflexivo*. Schön (1992) destaca a importância da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação como dois dos aspectos perceptíveis mais importantes dos profissionais competentes, com esta prática restabelece-se para o professor a retrospectiva do caminho pessoal e profissional permitindo “produzir a sua vida” e a “produzir a sua profissão” (Behrens, 2005).

A reflexão respeita, sobretudo, os processos e capacidades de pensamento do professor. No entanto, para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saber e competências, que podemos designar por conhecimento profissional. Schön (1992, 2000) é uma referência quase obrigatória nos estudos dos processos de formação e mudança dos conhecimentos dos professores, encarados como profissionais reflexivos, criou a epistemologia da prática profissional (Schön, 1987, 1992), afirmando que os problemas da prática profissional do professor não são meramente instrumentais, todos comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Chakur, 2001).

Tardif e Lessard (2007) esclarecem que a epistemologia da prática “está baseada no princípio de que a prática profissional

constitui em si mesma um lugar autônomo e original de formação” (p. 25), porque implica em determinações e constrangimentos específicos que não se encontram em nenhum outro lado e que também não se pode reproduzir “artificialmente”. A intenção de Schön é demonstrar que o professor possui um conhecimento específico ligado à ação, o conhecimento que advém da prática, defende que tal conhecimento é denominado de prático, tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Schön (1983, 1987, 1992) também descreve a forma como os profissionais se relacionam com situações de incerteza, instabilidade e conflito de valores. Segundo ele, o profissional, pela reflexão, pode reconsiderar a sua compreensão tácita ou o seu comportamento numa situação concreta e, desta forma, desenvolver um novo sentido para as situações problemáticas e as incertezas.

Adicionalmente, as palavras de Abdalla (2006) nos ajudam a clarear ainda melhor as considerações de Schön, o autor sublinha que esses tipos de análise pretendem enfocar mais as práticas pedagógicas e, junto com os professores, definir melhor o que seriam as teorias da ação, a epistemologia da prática, referencia como um “caminho para superar a dicotomia entre o pensamento e a ação: o professor é o construtor do seu próprio conhecimento prático, profissional” (p. 96). Na opinião deste mesmo autor, articulam, em nosso entender, a unidade teoria e prática, movimento de ação, reflexão na e sobre a ação (Schön, 1987), que o professor desenvolve por seu trabalho. “Trabalho que só terá sentido/significado se o professor estiver conectado com a realidade escolar, pois é aí que ele pode mobilizar experiências e se produzir como pessoa e profissional da educação” (p. 100).

Baseado no conceito de reflexão de Schön, as categorias para descrever o conhecimento prático são: o *conhecimento-na-ação*, a-

*reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação*⁵.

O *conhecimento-na-ação* é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer, também identificado como o componente inteligente de qualquer atividade humana, fruto da experiência passada, dificilmente é explicitado de forma verbal. “No caso do ensino, pode compor esquemas automatizados de práticas onde predominam as rotinas” (Chakur, 2001; Mizukami et al., 2002; Pérez Gomes, 1992).

A *reflexão-na-ação* é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as relações que estabelecem maior proximidade com as experiências cotidianas, reconhecidas por Schön de figurativas, como as que implicam referências fixas, como o saber escolar, denominadas de representações formais (Chakur, 2001). É compreendida como o processo no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação (reflexão) de sua própria ação, com a intenção de levar o professor a repensar as suas ações durante a sua intervenção. Em palavras semelhantes de Schön (1992), “é definida como um processo de pensamento que se realiza no decorrer da ação, quando nossa ação de pensar serve para reorganizar o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo” (p. 68). A *reflexão-na-ação* faz-nos lembrar de situações imprevistas em sala de aula, nas quais muitas vezes o professor, partindo do seu conhecer na ação, percebe que a metodologia até então utilizada parece não ser adequada àquele determinado grupo e, ao fazer essa reflexão, busca formas de intervir naquele momento, com aquele grupo (Mizukami et al., 2002).

Na *reflexão-sobre-a-ação*, o profissional se utiliza de instrumentos conceituais e procedimentos de análise para

⁵ Categorias para descrever o conhecimento prático, constituição do pensamento prático do professor.

compreender e reconstruir a própria prática, a situação problemática e o seu contexto, e elabora estratégias de ação. Esta dimensão se caracteriza pela análise que o professor faz durante e após a ação, quando a reflexão origina uma explicação, podendo determinar ações futuras (Chakur, 2001). Trata-se de um olhar retrospectivo da ação, dá-se no momento em que o professor reflete sobre algo que aconteceu, refletindo sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, que significados foram atribuídos aos acontecimentos e que outros significados poder-se-ão atribuir, num novo olhar sobre o que experienciou, com certo distanciamento, o olhar de fora. Ainda é uma reflexão orientada para compreensão de novos problemas, a descobrir soluções e orientar ações futuras (Schön, 1992). Quando um profissional reflete na e sobre a sua prática, os objetos da sua reflexão são tanto mais variados quanto mais vasto, rico e profundo for o conhecimento que ele traz consigo para essa prática (Mizukami et al., 2002; Pérez Gómez, 1992).

Schön (1992) considera a reflexão-sobre-a-ação a mais importante, pois é por intermédio dela que o professor vai analisar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. "É neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e a escolha dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto" (Mizukami et al., 2002, p. 17).

Também Schön (2000) refere-se à reflexão sobre a reflexão-na-ação como um processo mais elaborado, em que o sujeito, em nosso caso o professor, busca a compreensão da ação, analisa e então elabora sua interpretação, podendo, assim, inovar e criar alternativas diferenciadas para aquela situação e outras similares.

No contexto das concepções de formação de professores que estamos a tratar neste texto, também incorporamos outro pensador que é reconhecido pelas suas contribuições teóricas neste campo de conhecimento, Nóvoa (1995). O autor cita dois modelos em que tem

oscilado a formação de professores ao longo da sua história: *modelo acadêmico*, centrado nas instituições formadoras e em conhecimentos científicos considerados fundamentais e nos quais predomina a separação entre teoria e prática; e *modelo prático* que, de forma inversa, é centrado nas escolas e na aplicação de métodos: a prática predomina sobre conteúdos teóricos. O autor sugere que a formação supere tais modelos, desenvolvendo um *modelo profissional*, fundamentado numa relação de parceria entre escolas e universidades (instituições de ensino superior). A esse modelo profissional propõe que se integrem, na formação, a compreensão do contexto ocupacional e dos fatores, da competência e do saber profissional, da natureza de aprendizagem profissional, do currículo e da pedagogia. A formação de professores abre-se como fator decisivo na configuração de um profissional da docência, que também existe urgência em se alicerçar a cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio da escola (Behrens, 2005; Papi, 2005).

Outro tema que tem surgido nas discussões sobre a formação é o do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor. Segundo Nóvoa (1992), a formação precisa ser vista como um processo permanente integrado no cotidiano dos professores que serão os protagonistas ativos do processo de formação, conduzindo aberturas para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Portanto, a partir desta perspectiva pode-se relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (Nóvoa, 1995). Para Nóvoa (1992) e Pacheco (1995), a formação do professor associada à formação global envolve: a *dimensão pessoal*, que diz respeito à autoformação e ao autodesenvolvimento; a *dimensão profissional*, ligada à satisfação das necessidades profissionais – valorização curricular,

progressão na carreira e sentido de pertença a um grupo profissional; a *dimensão organizacional*, relacionada às necessidades da escola, resultantes das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Estas dimensões fazem parte de um todo harmonioso que permite o desenvolvimento pessoal, profissional e, ao mesmo tempo, da escola como organização.

Situar a prática educativa como desenvolvimento profissional e pessoal dos professores obriga estabelecer dois pressupostos inseparáveis: a perspectiva do “professor individual” e a perspectiva do “coletivo docente”. Nóvoa (1992) situa estas perspectivas como o paradigma do professor como docente e o paradigma do professor profissional, a este respeito o autor comenta: “A formação do professor tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (p. 24).

Para Behrens (2005), o desenvolvimento pessoal passou a ser um componente essencial na capacitação do professor, pois dentro do coletivo está o individual. “O envolvimento e a participação do professor empreendem um ato individual dentro de um grupo e para o grupo. O eixo de referência passou a compatibilizar duas dimensões do professor: um lado individual e um lado coletivo, não como pólos distantes, mas intrinsecamente ligados” (p. 131). Para esta mesma autora, esta perspectiva da presença do professor como pessoa desencadeia uma crise aos paradigmas vigentes e estabelece uma nova configuração para a capacitação docente, que leva em conta o desenvolvimento pessoal, instigando novas formas de pensar a formação do professor e dos processos educativos.

Nóvoa (1992) sublinha a importância da noção de desenvolvimento pessoal, na dupla vertente de investir a pessoa e a sua experiência e na profissão e os seus saberes. Indica que a formação contínua deve estimular os professores a apropriarem-se

dos seus próprios saberes, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Adicionalmente, destaca que cabe ao desenvolvimento pessoal produzir a vida do professor e para isso é preciso estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada, que o professor se faz por uma produção reflexiva e pertinente. Afirmam-se novos pressupostos para a formação de professores fundados na promoção dos meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e no incentivo de estratégias de autoformação, nos quais grande ênfase é concedida ao desenvolvimento pessoal.

O autor também defende que o professor se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e nessa lógica torna-se possível relacionar a formação de professores com o desenvolvimento profissional. Onde a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios (Nóvoa, 1997).

A formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, ao mesmo tempo os professores devem desenvolver características reflexivas que se permitam perguntar por que ensina, para que, para quem e, principalmente, como ensina. Da mesma maneira assumir responsabilidades por seu desenvolvimento pessoal e profissional (Nóvoa, 1995).

O paradigma do professor reflexivo, do docente que reflete sobre a sua prática, pensa e elabora a partir dessa prática é o paradigma atual dominante na área de formação de professores, percebe-se, nessa orientação a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, na sua própria experiência. Considera-se o trabalho centrado na

pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudanças, com efeito, o autor indica a formação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com seu desenvolvimento pessoal. A este propósito Nóvoa (1995) refere:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (p. 24).

O autor critica as práticas de formação contínua organizada em torno dos professores individuais, que favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber exterior da profissão. Endossa as práticas que tomam como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção do seu saber e dos seus valores. Sugere a criação de redes coletivas que possibilitam o diálogo entre os professores, criar lógicas de trabalho coletivas no interior das escolas, a partir das quais, por meio da reflexão e troca de experiências, com a partilha, seja possível desencadear a atitude reflexiva dos professores. Desta maneira, o trabalho em grupo se torna um recurso para a reflexão do professor, proporcionando interação e momentos para troca de experiências entre os professores.

Subscreve também a posição de Schön, segundo a qual a

prática docente implica a resolução de situações problemáticas, o que exige capacidades de autodesenvolvimento reflexivo aos professores (Nóvoa, 1995). Reclamam a dinamização de dispositivos de investigação-ação (formação-ação) e investigação-formação (formação-investigação), conjugando uma formação de tipo clínico com uma formação de tipo investigativo. Essa situação nos parece clara nas referências de (Contreras, 1997). Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, sendo, para isso, necessária a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e as injustiças existentes nestas instituições.

Ponte (1994) esclarece que a formação de professores exige conhecimentos unificados, sendo preciso inserir o professor como pessoa em busca de uma identidade profissional, da mesma maneira admitir que a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Para Nóvoa (1995), a formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos e passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas; adicionalmente, a formação tem como desafio “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (p. 29).

Voltando a Ponte (1994), o processo de formação de professores, nos seus diversos níveis (formação inicial, formação contínua, formação especializada), sobretudo é um processo de desenvolvimento profissional que segue necessariamente o seu ritmo e dinâmica próprios. O processo formativo envolve o progressivo desenvolvimento das potencialidades de cada professor, a construção de novos saberes, sendo fortemente marcado pelas dinâmicas sociais

e coletivas. Somando-se a isto, salienta-se a necessidade de se conceber a formação como desenvolvimento profissional do professor, assumindo como pressuposto básico a identificação da formação do professor como um processo permanente de atualização, referindo-o como desenvolvimento profissional.

Finalmente, Nóvoa (1997) destaca a importância do desenvolvimento organizacional. Para o autor, “não basta mudar o [professor], é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (p. 28). Isto significa, nomeadamente, que a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas, o autor cita a importância da noção de participação, indicando que os professores precisam ser protagonistas ativos na concepção, realização e avaliação da formação. Aponta a necessidade de criar uma nova cultura da formação de professores, da qual participem as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que caracteriza como de “parthenariado pela positiva”. Nóvoa considera que a formação não se faz antes da mudança, mas sim durante a mudança. Destaca a importância dos professores assumirem o papel de produtores da sua profissão (Nóvoa, 1997; Ponte, 1994).

Em sua tese, Manrique (2003) comenta que os autores chamam a atenção para que se pense no sujeito e em suas relações com o meio, entre estes, Nóvoa (1995) entende que é necessário articular a transformação da prática pedagógica com o desenvolvimento organizacional da escola e menciona um círculo de responsabilidades entre professor e escola; as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições onde trabalham. Também alerta para a realidade de que:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das

experiências significativas nos percursos de formulação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (Nóvoa, 1995, p. 26).

Para finalizar esta seção, escolhemos os estudos de Marcelo Garcia (1999) como referência para analisar as concepções de formação de professores. Em seus variados textos, o autor revela a diversidade de temas e abordagens sobre a formação de professores e apresenta uma síntese das diferentes concepções de formação dos professores, apontando diversas perspectivas que os teóricos têm defendido nos seus trabalhos. Em relação à formação de professores, como campo de conhecimento, é possível observar diferentes estruturas e/ou racionalidades que se propõem analisar essa temática, tal situação não nos deve surpreender, na medida em que as análises são referentes a diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno: os processos de educação institucionalizada.

Marcelo Garcia (1999) procurou “sistematizar e organizar as diferentes teorias, modelos e orientações conceituais que permitem visualizar a Formação de Professores como uma área disciplinar em desenvolvimento e não como uma mera prática atórica” (p. 12).

Ainda na opinião de Marcelo Garcia (1999), os estudos sobre formação de professores têm crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos anos e se tem constatado o crescimento em revelar a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Paradigma que se denominou *Pensamento do Professor*, obrigando à reformulação dos estudos sobre a formação dos professores “na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem” (p. 51). Portanto, se anteriormente questionávamos o que era um ensino eficaz, atualmente outras perguntas surgiram como: o que os professores conhecem?; qual conhecimento é fundamental para o ensino?; quem produz conhecimento sobre o ensino?

Esclarece, ainda, que ao mesmo tempo em que outros questionamentos surgiram, percebemos também uma maior preocupação em ampliar e engrandecer os modelos de análise. Nas palavras de Marcelo Garcia (1999), a análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas, faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível, a forma como se encara a formação docente encerra uma determinada filosofia e uma determinada concepção do papel do professor, da escola e do currículo (Marcelo Garcia, 1989, 1994). Para o autor:

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com os objectivos de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

A concepção de formação de professores, de acordo com esse autor, está alicerçada numa série de princípios subjacentes, segundo os quais a formação deverá:

1. Decorrer num contínuo: uma formação num continuum existencial com ligação entre a formação inicial e contínua;
2. Buscar integrar a formação de professores nos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular: a formação de professores deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria da qualidade do ensino;
3. Estar inter-relacionada com o desenvolvimento da escola enquanto organização: a formação que adota como problema de referência o contexto próximo dos professores tem maiores

possibilidades de transformação da escola;

4. Integrar conteúdos acadêmicos e disciplinares na formação pedagógica: fortemente alicerçada nas Ciências da Educação, diz respeito ao conhecimento didático que consiste “numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas” (Gudmundsdottir, 1987 citado por Marcelo Garcia, 1999, p. 28);

5. Relacionar a teoria com a prática, em todos os momentos e processos de formação: os estudos sobre formação de professores têm por objetivo destacar que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvam um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais e criem certa rotina para sua aplicação;

6. Procurar atingir o princípio do isomorfismo entre formação recebida pelo professor e trabalho que será exigido mais tarde (formação recebida e aplicação na prática - correspondência): o principal conteúdo é o método pelo qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou aos atuais professores;

7. Ter em conta a individualização, ou seja, não poderá ser homogênea: implica em conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, entre outras, de cada professor ou grupo de professores, a fim de desenvolver as suas capacidades e potencialidades;

8. Privilegiar o desenvolvimento dos professores a partir da reflexão: é necessário adotar uma perspectiva que destaque a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho de reflexão dos próprios professores (Maia, 2008; Camilo Cunha, 2008a, b; Marcelo Garcia, 1999).

A partir dos princípios colocados por Marcelo Garcia, escolhemos alguns para demonstrar nossa compreensão a respeito de formação de professores, da mesma maneira que evidenciamos outros aspectos relevantes a esta análise na perspectiva do autor.

A formação de professores, em qualquer nível, também deverá ser considerada como um “*continuum*”; implica a existência de uma interligação entre formação inicial e formação permanente, uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, ou seja, de maneira contínua. Haja vista, conceber a formação de professores como um contínuo, como um processo que poderá estar associado à perspectiva de desenvolvimento profissional desde a formação inicial. Desta maneira, a formação “deve referir-se tanto aos sujeitos que estão a realizar estudos para se converterem em professores, como àqueles docentes que já estão a alguns anos na docência” (Marcelo Garcia, 1999, p. 27-31).

Ao fazer referência ao termo “desenvolvimento profissional dos professores”, Marcelo Garcia (1999) esclarece que a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. A formação de professores deve coincidir com uma formação contínua centrada no cotidiano do professor e conectada aos problemas reais dos docentes, tendo como referência central o trabalho de equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível, reflexiva e investigadora. Justifica que esta perspectiva é capaz de ajudar a resolver as questões escolares, superando a presença do individualismo em atividades de aperfeiçoamento dos professores. Para Marcelo Garcia, a prática reflexiva deve ser utilizada com os profissionais em formação e em exercício, favorecendo a conscientização dos problemas.

Por seu turno, Little (1993) descreve que a formação de professores deve oportunizar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. É essencial adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho

e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como reprodutor-consumidores do conhecimento produzido pelos outros, mas como indivíduos capazes de construir conhecimento e de reconhecer e valorizar o conhecimento que não foi desenvolvido por eles, da mesma maneira estimularem a capacidade crítica em oposição às propostas oficiais e promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Na opinião do autor Marcelo Garcia (1999) e reforçando as concepções sobre a formação de professores, esta é considerada como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova aos alunos uma aprendizagem significativa e forneça ao docente um pensamento inovador; trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum, deve estimular a capacidade crítica do docente por oposição às propostas oficiais.

A definição dos autores, que se julga pertinente, sugere uma formação profissional que permita aos professores uma postura ativa, portanto, crítica e reflexiva, mas que também favoreça o desenvolvimento coletivo da categoria, tendo em vista a importância da aprendizagem significativa dos alunos. Em outras palavras, o modo como tem sido concebido o processo de formação do professor é bastante discutido, com frequência dois conceitos se entrelaçam ao se fazer referência a esse processo: o de formação e o de desenvolvimento profissional. Assim, qualquer modelo de formação de professores que tem por base uma formação humana integral e emancipadora do sujeito docente, deve possibilitar o seu desenvolvimento enquanto profissional da educação dotado de conhecimentos e saberes que lhe permitam compreender as diversas dimensões que envolvem a prática docente.

Uma das concepções apresentadas por Marcelo Garcia (1999)

indica a reflexão sendo um eixo dos programas de formação de professores, como situações que possibilitem a tomada de consciência das limitações sociais, cultural e ideológica da própria profissão docente. Marcelo Garcia (1999) refere-se à reflexão

como aquela que se apresenta como um novo objetivo para a formação de professores ou como o mais importante atributo a caracterizar o professor, pois se tem nela o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação. O objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e dos procedimentos formativos (p. 59-65).

Concedendo grande ênfase ao papel de reflexão na formação e nas práticas docentes, o autor chama a atenção para os riscos de uma utilização indiscriminada desse conceito. Zeichner e Liston (1987) apresentam uma distinção entre três níveis diferentes de reflexão (análise de realidade), ou seja, entre reflexão, prática e crítica.

O primeiro nível corresponde à análise das “ações explícitas” (o que é possível ser observado) dos procedimentos adotados e que são passíveis de observação direta e indireta.

O segundo nível inclui a reflexão sobre “o conhecimento prático” (planejamento e ação), isto é, o conhecimento daquilo que já foi realizado e sobre aquilo que se pretende realizar.

O último nível, das “considerações éticas” (implica a análise ética da própria prática), fundamental para a conscientização crítica nos professores, permite que analisem suas possibilidades de ação e as restrições de natureza social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Adicionalmente, Marcelo Garcia (1999) comenta que, existindo como objetivo a promoção da reflexão, a formação é concebida essencialmente como um trabalho que a pessoa, em formação, realiza sobre si própria ao longo da vida e do percurso profissional.

Todo este sentido reflexivo poderá (deverá) ter implicações nos ciclos de vida dos professores, reforçando os aspectos positivos e mitigando os menos positivos.

2.4 Formação e profissão dos professores de Educação Física

Na análise que se procede, escolhemos tratar da formação profissional em Educação Física seguindo o que anteriormente colocamos a respeito da formação do professor, o entendimento da formação como desenvolvimento profissional. Porém, na trajetória dos cursos de formação profissional em Educação Física, a concepção de formação acadêmica raramente esteve associada, ou preocupada, com o desenvolvimento do profissional/professor, na sua grande maioria, os cursos privilegiavam um modelo de currículo técnico-instrumental⁶. Portanto, optamos por tratar esta seção de maneira generalizada, descrevendo sucintamente como acontece a formação profissional em Educação Física na realidade brasileira.

Muito se tem discutido sobre a importância de reais mudanças na educação, bem como na Educação Física, sendo, para isso, necessário que se garanta um processo de formação adequado ao professor, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e a lhe dar condições de assumir com autonomia e competência o comando de seu trabalho.

Com a intenção de superar os modelos formativos mecanicista, esportivista⁷ e tradicional, muitos trabalhos procuraram discutir as questões relacionadas à formação profissional direcionada à área escolar. Consequentemente, surgiram diferentes maneiras de se abordar a formação do professor (estudos), em alguns casos

⁶ Ênfase na formação técnica ligada ao padrão de movimento.

⁷ Ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, pela qual os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar.

influenciados pelas determinações legislativas, das novas formas de estruturação, propostas curriculares e parâmetros que sugerem mudanças em todos os níveis de ensino.

Esses estudos foram realizados a partir de concepções e referenciais teóricos variados, que resultaram da articulação das diversas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e aproximado-a das ciências humanas; embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, tem em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Na perspectiva de Darido (1999), os trabalhos enfatizaram, em sua maioria, ora a questão política da formação profissional (Costa, 1984; Medina, 1983; Carmo, 1982), ora os procedimentos metodológico-didáticos desses professores de Educação Física (Moreira, 1991). Adicionalmente, outros estudos foram conduzidos; no caso de Daólio (1994), o autor procurou discutir a formação profissional numa perspectiva antropológica, enquanto outros autores buscaram compreender os reflexos dos novos modelos de formação na prática pedagógica, como por exemplo, Lawson (1993) e Darido (1999).

No entanto, apesar da relevância dos estudos, os resultados levantados não são animadores, pois apontam que a formação do profissional de Educação Física ainda acontece de maneira acrítica, há ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo e à seleção dos mais habilidosos e os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar (Darido, 1995). Pressupostos que indicam um processo de formação centrado numa racionalidade técnica e instrumental, com propostas de cursos que não estimulavam a atividade cognitiva e levava os alunos (futuros

professores) à reprodução do conhecimento.

Não muito distante, o profissional de Educação Física, ou o profissional-professor de Educação Física, foi reconhecido pela sociedade como professor, apesar de nem sempre ter frequentado um curso de Licenciatura. Por muito tempo desempenhou funções orientadas para variadas atividades físicas, percebeu-se, então, a falta de definição de papéis, talvez em função da preparação profissional não qualificada e, também, por não haver propostas definidas enquanto curso de graduação. Esse perfil de profissional desorientado em relação a sua prática profissional foi consequência de cursos que priorizavam uma formação diversificada em disciplinas técnicas.

No cenário nacional, a reflexão sobre a formação do profissional em Educação Física se intensificou no final dos anos 70 e início dos anos 80. O reflexo dessas discussões culminou na proposição apresentada pelo Conselho Federal de Educação, pelo Parecer CFE nº 215/87 e consolida-se a Resolução CFE nº 03/87 que propôs alguns avanços para as mudanças/reformas curriculares nos cursos superiores, definiu a duração mínima para currículos dos cursos de licenciatura e foi estabelecida a criação do Bacharelado em Educação Física (Brasil, 1987a; 1987b).

As necessidades de mudanças apresentaram-se em função de existir, segundo Menezes (1991):

O descompasso entre o que a Universidade formava e a sociedade exigia do profissional de Educação Física, culminou, após inúmeras discussões entre os intelectuais da área, com o Parecer n.º 215/87 do Conselho Federal de Educação, que tratou da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e Desportos. Facilitando à Universidade pensar seu próprio currículo e o perfil do profissional necessário a sua região, propiciando-lhe assim, no exercício da autonomia universitária, pensar sobre duas graduações para a área, sendo uma licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física (p. 92).

Tivemos aproximadamente cinquenta anos de existência dos cursos de graduação em Educação Física sem identidade social e socioprofissional, por conta da inexistência de um corpo teórico de conhecimento próprio, na maioria das vezes a Educação Física era voltada para finalidades que a descaracterizavam de um conhecimento teórico. Haja vista a década de 70, na qual a permanência da disciplina nas instituições escolares só foi possível graças ao desporto, porque se entendia que, por meio do esporte, os valores e as normas de conduta a serem transmitidos aos alunos, tais como a disciplina e a busca da superação, eram suficientes para a sua permanência no ensino.

Porém, enquanto na educação buscou-se o avanço com propostas curriculares que superassem o paradigma oficial que predominava nos cursos de formação superior de professores da época, a Educação Física não conseguiu caminhar nessa mesma direção. Foram muitos anos de cursos voltados para uma formação de caráter extremamente técnico-desportivo, o que atendia aos interesses de uma classe dominante, que considerava o corpo como objeto de produção, reprodução ou consumo. “Tinha uma preocupação fundamental com o ‘físico’, com o movimento em seus aspectos mais mecânicos, promovendo uma ‘educação do físico’ e incorporando uma visão de saúde de índole biofisiológica (reducionista)”, Medina (1991, p. 16).

A maioria dos programas propostos para os cursos superiores de Educação Física foram elaborados a partir de modelos importados (Estados Unidos e Europa), com isso, a preparação profissional em Educação Física, por muito tempo reduziu-se à transmissão de conhecimentos que foram apenas reproduzidos e transmitidos aos futuros professores. Como o esporte foi, e em alguns momentos continua sendo, em muitas escolas, o principal conteúdo ministrado durante as aulas de Educação Física, a formação profissional do

docente ficou alicerçada e direcionada para atender esta realidade. Vinculando, assim, um currículo que era composto, na sua maioria, por disciplinas técnicas, transmitindo-se conteúdos que eram, principalmente, desenvolvidos para o treinamento desportivo. Em muitos cursos de Educação Física, a metodologia, assentada nos pressupostos da pedagogia tradicional, continuou presente na prática dos professores. Com o ensino centrado no professor, os futuros profissionais não tinham a oportunidade de se expressar e, conseqüentemente, não encontravam espaços para manifestar o que tornaria significativo a sua formação. Por meio de conteúdos preestabelecidos, os docentes transmitiam apenas o proposto no programa de ensino.

A realidade dos currículos nos cursos de formação de professores de Educação Física, por muito tempo ficou limitada apenas à transmissão do conhecimento dos métodos de ginástica, da aplicação da técnica dos movimentos e aos programas de treinamento desportivo. Com isso, os novos professores assimilavam apenas o que tinha sido de interesse de uma determinada classe, que por muito tempo foi representada pelos militares, contudo, apesar de na atualidade vivermos outra realidade, a Educação Física permanece representada por categorias que a dominam, por exemplo, classes do governo que possuem interesse em manter uma população acrítica e não participativa nas decisões da sociedade. Nos currículos não existiam disciplinas que contemplassem a visão do homem como um todo, conseqüentemente não se tinha o entendimento do ser uno de um indivíduo não fragmentado, a formação de professores

esteve, e ainda hoje está marcada pela formação técnica de profissionais, objetivando a aplicação de métodos e técnicas que assegurem o desenvolvimento físico, aprendizagem motora e esportiva, vinculada ao trabalho com modelos ideais de performance humana, que inviabilizam a generalização dos gestos motores, uma vez que consideram o desempenho como fundamento para o trabalho (Darido, 2001, p. 62).

O cenário que prevalecia nos cursos de graduação gerou conflitos que se materializaram dentro da área de Educação Física, tornou-se muito claro que o modelo de profissional formado a partir de preceitos biomédico-militar e esportivo não era condizente com o perfil do profissional que se pretendia. Era o momento de estabelecer um novo olhar para a área, e romper com o paradigma que se fez presente durante décadas, pois se constatava que os cursos formadores desses profissionais ainda estavam impregnados por uma filosofia voltada para formar técnicos desportivos, em detrimento da formação de professores educadores (Taffarel, 1998).

Esse quadro com disciplinas técnico-desportivas predominou nos cursos de formação de professores de Educação Física até a implantação da Resolução nº 03/87. De acordo com a resolução, foram estabelecidos princípios para a reorganização dos currículos dos cursos de graduação que deveriam observar: a 1ª parte, embasada na Formação geral-específica, compreendia 80% do total de horas do curso e a 2ª parte destinava 20% do total de horas para o Aprofundamento de Conhecimentos (Brasil, 1987b). Contemplando, dessa forma, como sugere a resolução, na formação geral-específica os indicadores: o conhecimento do Homem; o conhecimento da Sociedade; o conhecimento Filosófico e o conhecimento Técnico. A resolução alterou, de forma significativa, a carga horária do curso, de 1.800 para 2.880 horas-aula, a ser cumprida no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura.

Embasados nos indicadores da Resolução nº 03/87, as Faculdades de Educação Física (FEF) procederam à reestruturação nos seus cursos, com propostas para nortear e dirigir a formação de recursos humanos com vistas à educação global. Fundamentada em princípios Humanísticos, Biológicos e Filosóficos, com formações distintas, a titulação de licenciado e de bacharel eram distinguidas de acordo com as funções exercidas nos segmento escolar e não escolar.

A resolução abandona o conceito tradicional de currículo mínimo, “orienta fazê-lo pela definição de referenciais para a caracterização do perfil dos profissionais a serem formados e pela definição das áreas de abrangência, dentro das quais seriam definidas as matérias e disciplinas do currículo” (Brasil, 1987b, p. 6-7).

No entanto, apesar das reformas curriculares, essa nova proposta não se consolidou na prática pedagógica de alguns professores, as mudanças pouco trouxeram de alterações significativas ao que já estava posto. Persistiu a ausência de articulação mais significativa entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e práticas pedagógicas, o que resultou num acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuiu para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores. Ainda, manteve-se presente uma formação eclética, sem assegurar um profissional preparado para o ensino da Educação Física na escola e para o segmento não escolar.

Segundo Borges (1998), “desse período em diante, observou-se um inchaço dos currículos, predominantemente na área esportiva e biomédica, bem como um visível investimento da EEFs em atender às demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho” (p. 30). Passado algum tempo da implantação do novo currículo, pode-se constatar que somente as reformas estruturais não foram suficientes para superar os problemas que envolviam a formação do professor, a docência não estava articulada ao corpo das disciplinas do curso, e também apresentava problemas de justaposição entre a teoria e a prática.

A partir de 1996, sob a influência normativa da nova LDB, Lei nº 9.394/96, após se avaliar a experiência de formação desenvolvida nos Cursos de Educação Física brasileiros, organizados e implementados sob a orientação da Resolução nº 03/87, constatou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) apoiavam a referida resolução, embora desejassem melhores orientações à sua

consolidação. Com esse pressuposto, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou o Parecer nº 776/97, o qual convocou a comunidade profissional e acadêmica da área em geral para reformular os currículos dos cursos de graduação existentes nas IES brasileiras.

Atualmente, os cursos de Educação Física seguem as disposições da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, Parecer nº 058/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de Graduação Plena.

O debate a respeito da formação profissional em Educação Física no Brasil, conforme demonstram os trabalhos de Da Costa (1999); Darido e Rangel (2005); Kunz et al. (2001); Pérez Gallardo (2004); Rangel-Betti e Betti (1996); Taffarel, (1998); Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1998); Tojal (1990); Verenguer (2004) e outros, tem apresentado, há mais de três décadas, constantes reflexões nessa área de intervenção, seja por meio de produções, como livros e periódicos especializados, ou pelos eventos que divulgam as pesquisas realizadas.

A partir desses estudos, foi possível constatar uma formação acadêmica em Educação Física ainda assentada num saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica em detrimento da formação pedagógica do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais com vistas à máxima eficácia nos resultados, sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática.

Uma vez que não foi proporcionado ao futuro professor o exercício de análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (Kunz, 1995). De maneira geral, a formação ainda permanece centrada na transmissão de conhecimentos

preestabelecidos associados a um fazer acrítico e sem reflexão, os professores reproduzem metodologias tradicionais, conservadoras e os currículos supervalorizam os aspectos psicológicos do desenvolvimento individual e da aprendizagem em detrimento dos elementos sociopolíticos e econômicos que constituem o contexto da ação educacional e do trabalho da escola (Scherer, 2008).

Situamos este tipo de formação contrária às atuais necessidades da sociedade, precisamos de um professor que atenda às mudanças sociais com capacidades de refletir, agir e transformar. Neste sentido, a formação acadêmico-profissional deveria possibilitar aos futuros professores não apenas uma intervenção competente, de caráter técnico-instrumental, mas também a capacidade de articular os seus conhecimentos teórico-metodológicos na dinâmica das diferentes realidades.

Na tentativa de conquistarmos este perfil de professor, os cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil estão passando por processos de reformas/mudanças, mais precisamente no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em Nível Superior de Graduação Plena, já comentado anteriormente. Há grande expectativa de todos os profissionais envolvidos nesse processo pelo sucesso dessas reformas. Em termos gerais, a sociedade espera por essas mudanças, porque existe, segundo Hargreaves (1994), uma exigência a partir do pensamento de que:

As pessoas estão sempre a querer que os professores mudem. Raramente isto foi tão verdadeiro como tem sido nos últimos tempos. Como todos os momentos de crise econômica, os tempos atuais de competitividade global estão a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos a preparar as gerações do futuro nos nossos países (p. 5).

Com palavras semelhantes, Sacristán (2000) comenta que “para o senso comum, a educação tende a ser compreendida como

preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura” (p. 43). A sociedade muitas vezes ingenuamente cobra/exige somente dos professores a responsabilidade de uma formação de qualidade, desconhecem o contexto no qual a instituição, o professor estão amarrados, e dependentes. Fato que se constata nas reformas educacionais, nas quais as medidas adotadas pelo governo, quanto aos currículos do ensino superior, têm atendido ao apelo do mercado, isto é, às demandas da nova ordem capitalista do mundo globalizado. Com isto, a formação tende a se reduzir ao conhecimento técnico, de caráter instrumental e utilitarista (Cunha, 2003), dificultando uma proposta de formação reflexiva e crítica que sustente a formação de novas gerações.

Concordamos que o processo de mudança é complexo e envolve variados fatores, no entanto, se a peça chave para se efetivar as mudanças é o professor, precisamos inseri-lo no processo; para isso, buscamos apoio nas palavras de Hargreaves (1994), que “questiona como se dá o processo de mudança e se quisermos compreender o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, necessitamos compreender igualmente, em termos gerais, o lugar que eles ocupam no processo de mudança” (p. 11). Hargreaves ainda acrescenta que:

o envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se espera que afete muitos locais, durante longos períodos de tempo. Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais (p. 12).

A posição do autor revela a importância da participação

docente no processo de mudanças de caráter legislativo, o reconhecimento de que os docentes são aprendizes sociais desloca a nossa atenção, não apenas para a sua capacidade de mudar, mas também para os seus desejos de mudança (e, com efeito, de estabilidade). Evidenciamos que também na história dos cursos de formação em Educação Física no Brasil não tem sido diferente. Por alguns anos não houve a participação efetiva dos professores nas reformas curriculares, atualmente estamos passando por um processo de reestruturação curricular, orientado pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, para a qual foram convocados profissionais da área de diversas regiões do Brasil para participarem das decisões, com o intuito de atender às necessidades da área. No atual cenário brasileiro está a formação dos professores de Educação Física, a reformulação dos cursos pelos quais as FEF estão passando e, inevitavelmente, as esperadas mudanças dos seus professores, aspectos que remetem ao tema do nosso estudo, o desenvolvimento profissional dos professores e sua influência no sucesso de propostas significativas, produtivas e inovadoras.

No que diz respeito aos cursos de formação do ensino superior, já esboçamos o seu percurso e o situamos na atualidade, porém, pensamos que ainda existe uma lacuna neste processo, o envolvimento do docente e a sua vontade de mudar. Este sentimento na vida do professor é um aspecto que está associado ao seu desenvolvimento/formação, desencadear a mudança faz parte da vontade de continuar a aprender, é o desenvolvimento profissional na perspectiva da aprendizagem permanente.

2.4.1 A escolha da profissão

Estudos e pesquisas revelam que, ao concluir o ensino

secundário⁸ (ensino médio), o jovem ainda não está convicto da escolha da sua carreira profissional. Muitas vezes, a necessidade de optar por uma determinada área sem que se sinta preparado para tal leva o estudante, após o ingresso no ensino superior, a perceber que o curso não corresponde aos seus interesses ou que não existe afinidade pela área. Instala-se então, no acadêmico, a dúvida entre abandonar o curso, optar por outra carreira e recomeçar ou dar continuidade aos estudos mesmo sem a certeza de estar no caminho certo.

Além dos variados motivos determinantes das escolhas feitas ao longo da vida, os quais conduzem à escolha da profissão, deve-se levar em conta que o jovem passa por uma fase da vida conflitante e torna ainda mais difícil tomar uma decisão que representa o investimento futuro, ou seja, implica no destino que se vai dar à vida (Soares, 1998; Borges, 1998).

Entre os principais fatores responsáveis por dificultar a escolha profissional está a ausência de uma orientação profissional adequada, somada à influência da família na decisão. Esta última representa um peso significativo na definição da carreira, uma vez que a valorização (ou desvalorização) sutil de certas profissões é incutida precocemente. É comum muitos jovens escolherem suas carreiras para atender às expectativas dos pais, aos apelos da mídia e na busca por *status* e sucesso financeiro, sem levar em conta a realização pessoal e profissional. Não são poucos os que acabam por investir seu tempo e dinheiro numa formação que não lhes trará retorno, situação que reflete diretamente no modo como alguns alunos se comportarão durante o curso superior (Miranda, 1998; Borges, 1998).

Nesse contexto, cabe à escola e à família o papel de servir de

⁸ No Brasil, o ensino médio equivale ao ensino secundário de Portugal.

suporte ao jovem para fornecer informações e estimular a reflexão, oportunizar ao aluno meios para se autoconhecer e descobrir aspectos da própria personalidade que o levem a buscar o alinhamento desta com uma possível profissão para a construção da sua identidade profissional.

Soares (1998) afirma que escolher uma profissão significa a grande possibilidade de o homem se encontrar e afirmar-se como pessoa, conquistando seu lugar na sociedade. Além disso, a escolha profissional certa é valiosa não só para o indivíduo, mas para a comunidade em que ele está inserido, pois é pela profissão que desempenhamos uma função social (Borges, 1998).

As pesquisas sobre os motivos que levam à escolha pela docência representam grande interesse para as instituições de formação de professores, haja vista que identificar as razões motivadoras à opção pela carreira de professor é fundamental para apontar caminhos que demonstrem como ocorre a construção da profissão e o seu comprometimento com ela (Soares, 1998).

Segundo Huberman (1995), escolher implica, muitas vezes, excluir outras possibilidades, o que pode resultar na escolha ou renúncia a uma determinada identidade profissional. O autor discorre que a escolha da profissão pode significar também um deslocamento social, ascendente ou descendente, dependendo da origem social do indivíduo. Por mais que nos últimos tempos se observe um decréscimo na procura pelas carreiras relacionadas às atividades docentes, todos os anos muitos jovens se candidatam às licenciaturas, mesmo não sendo a sua primeira opção, e acabam tornando-se professores. Para alguns, a definição foi feita com muita antecedência, enquanto outros só decidiram no momento do ingresso no ensino superior. Independentemente da situação, as motivações que levam o futuro professor a optar por essa profissão, sejam elas de ordem material ou profissional, são determinantes para estabelecer a forma como este enfrentará a formação inicial e como

se dedicará posteriormente à profissão (Oliveira, 2004).

De acordo com Alves (2001 citado por Fuller & Bown, 1975), durante o período de expansão escolar da década de 70, o indivíduo era motivado a se tornar professor pelos seguintes fatores: desejo de mobilidade social ascendente; falta de interesse por outras áreas de atuação profissional; influência dos seus professores primários e secundários; valor social da educação; busca de autoconhecimento; e, também, tendência espontânea.

Fuller (citado por Gonçalves 1995), ao relatar as influências determinantes da opção pela profissão docente, cita que as motivações da escolha podem ser consideradas segundo três perspectivas:

1. Visão psicanalista, que explica a escolha profissional pela existência de processos psicodinâmicos, isto é, o desejo de ensinar expressa sentimentos e fantasias antigos;

2. Modelos internalizados, que explicam o surgimento da vocação para a docência por meio de um processo de interiorização de modelos que se consumarão durante a vida profissional;

3. Tendências espontâneas, pela qual a inclinação para o jogo e para a comunicação determina a escolha profissional, e ser professor seria assumir, de certa forma, o papel de um mágico que deslumbraria os outros, deliciando-se com esse deslumbramento.

Alves (2001) aponta que na década seguinte, nos anos 80, mantiveram-se as motivações mencionadas por Fuller, às quais se acrescentaram outras, casuais, para a escolha da profissão docente. Entre elas, a *compatibilidade de horários* (possibilidade de tirar férias com a família, por exemplo), a *vontade dos pais* (particularmente quando estes são professores), *promoção* (sobretudo em ambientes rurais), o *desejo de servir como exemplo* (muitos jovens querem assemelhar-se ao seu professor) e a *fuga ao mundo adulto* (principalmente na educação infantil, na qual o professor vê na escola o papel de mãe e se refugia no mundo da criança).

Ainda para Alves (2001), podem-se categorizar as motivações que levam os indivíduos a escolherem determinada profissão em duas classes: as motivações extrínsecas e as intrínsecas. As *motivações extrínsecas* são aquelas cuja origem é externa, como as razões socioeconômicas (mobilidade social, prestígio, salário, regalias ou oportunidades econômicas) e as condições de trabalho (proximidade da residência, flexibilidade de horários, férias). O autor menciona também a obtenção de recursos imediatos, o mercado de trabalho, a urgência em trabalhar, a ordem econômica, as recompensas financeiras, a liberdade de ação, a segurança no posto de trabalho e a maior facilidade de ingresso no curso superior. As *motivações intrínsecas*, cuja origem é interna, são aquelas que trazem satisfação ao ego, como a busca da autorrealização, o ideal de trabalho, a vocação. Referem-se às características próprias da profissão, por exemplo, a atividade de lecionar, usar o seu conhecimento do conteúdo e a sua perícia.

2.4.1.1 Alguns estudos

Numa investigação com *174 candidatos ao ensino elementar e 178 ao ensino secundário (ensino médio)*, Book e Freeman (1984) verificaram que, dentre diversas razões que deveriam apontar como verdadeiramente importantes para a escolha do ensino como carreira, os candidatos escolheram duas razões: “através do ensino posso ajudar os estudantes a ganhar um sentido na realização pessoal e auto-estima”, e “através do ensino posso ajudar os jovens a entusiasmarem-se por novas aprendizagens” (p. 48).

Pode-se constatar que a maioria dos candidatos a professor, que norteiam a sua opção pelo ideal de serviço e ajuda aos jovens, visam à realização pessoal por meio da profissão ao se sentirem úteis para a sociedade.

Folle e Nascimento (2008), ao observarem os estudos no

campo da Educação Física, afirmam que os motivos encontrados são relacionados a razões *intrínsecas*, como o amor pelo esporte e pela atividade física, o gosto pela disciplina, o dom e a vocação, o desejo de ser professor e o trabalho com crianças e adolescentes, e as relações com a disciplina na escola; e também a *razões altruístas*, encarar o ensino como uma profissão relevante sob o ponto de vista social, desejar ajudar os alunos a serem bem-sucedidos, poder contribuir para o progresso da sociedade. Como *motivações extrínsecas*, prevalecem a segunda opção no vestibular e a influência de familiares e/ou amigos para a escolha da Educação Física como profissão.

Miranda (1998) constatou por meio de *pesquisa com acadêmicos de Educação Física*, que os motivos que os levaram a optar pelo curso são variados. Entre eles, a autora cita a influência dos familiares e dos amigos, e o incentivo dos professores de Educação Física, contudo, revela que o esporte foi o motivo fundamental da escolha, sendo determinante para seis dos dez entrevistados o fato de praticarem algum esporte, apesar de não ter sido a Educação Física a primeira opção no vestibular. É visível, por essa perspectiva, o desejo dos investigados de manter, pela profissão, a sua ligação com a prática esportiva e as atividades físicas.

Na opinião de Soares (1998), o processo de escolha profissional desenvolve-se por meio das experiências e da socialização que ocorrem durante a vida do indivíduo. Carreiro da Costa (2001) vai mais longe e argumenta pelo fato desses motivos aparecerem na fala dos futuros professores, revela a importância do entendimento dos candidatos a professores que começaram a aprender o que é Educação Física e qual o significado de ser professor nessa disciplina desde o início da sua vida escolar. As experiências que viveram como alunos do ensino básico (mais de 10 mil horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de

comportamento) moldaram a sua maneira de pensar os objetivos e as práticas em Educação Física.

Outra característica frequentemente observada nas pesquisas é a existência de um *professor preferido*, o qual influenciou significativamente o docente quando era estudante (Goodson, 1992). As lembranças de professores que deixam marcas na vida de outros professores podem estar ligadas a duas situações: há aqueles que possuem características desejáveis, isto é, são modelos a serem seguidos e imitados, e há aqueles cujos exemplos devem ser evitados (Leão, 2003; Antunes, 2007).

2.4.2 Formação inicial

No Brasil, por muito tempo a formação dos professores para atuar no ensino fundamental (antigo primário) acontecia no ensino médio (antigo secundário, neste caso denominado escola normal). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, o magistério tornou-se mais uma habilitação profissionalizante na escola secundária. Apenas a formação de professores de 5ª a 8ª série e ensino médio era de responsabilidade do ensino superior. Os professores para os cursos de Magistério e os especialistas educacionais eram formados nos cursos de Pedagogia disponíveis nas faculdades de Educação, de Filosofia ou, ainda, nas de Ciências e Letras.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 determinou que, para atuarem no ensino fundamental, todos os professores deveriam ser formados no ensino superior. Estabeleceu, ainda, um prazo até 2007 para que os cursos normais fossem extintos e, em seu lugar, que fossem criados os Institutos Superiores de Educação para a formação de professores, com ou sem associação com as Universidades ou com os Centros de Educação Superior.

Quanto à formação inicial dos professores de Educação Física,

sabe-se que as primeiras instituições de formação superior nessa área eram ligadas às Forças Armadas. Somente em 1933, quando foi instituída a Escola de Educação Física do Exército (antigo Centro Militar de Educação Física), na cidade do Rio de Janeiro, os alunos civis adquiriram o direito de ingressar no curso, o que antes não era possível. Em 1934, o governo de São Paulo, com o Departamento de Educação Física, fundou a primeira Escola Superior de Educação Física para civis e, em 1939, foi estabelecida a Escola Nacional de Educação Física e Desportos no Rio de Janeiro, primeiro curso civil ligado à Universidade.

De acordo com Carreiro da Costa (1994) para alguns autores há diversos significados para a formação inicial do professor, de modo que a questão pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Em geral, é considerada a fase inicial da formação profissional do professor, também designada formação pré-serviço, que inicia um longo e contínuo percurso formativo do professor. Pode ser compreendida, também, como a fase em que ocorre o primeiro contato formal com o significado do que é ser professor e como ocorre a sua profissionalização. Trata-se de um período de construção de uma base que solidificará a sua docência com saberes até então desconhecidos, apresentando situações diferentes daquelas experimentadas durante a sua vida escolar e constituindo a porta de entrada no mundo profissional. Nesse período, o futuro professor absorve os conhecimentos científicos e pedagógicos e adquire as competências necessárias para enfrentar a carreira docente.

Por princípio, a formação inicial dos professores deverá fazer deles aquilo que esperam os sistemas educativos atuais, ou seja, deverá ser voltada a uma concepção de Educação e Pedagogia alinhada com certa concepção de Homem e Sociedade (Cró, 1998).

De acordo com Imbernón (2001), a formação inicial precisa incluir os saberes necessários para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui no começo da socialização

profissional e da assunção de princípios e regras. Contudo, “deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social” (p. 66).

Neira (2003) considera que a formação inicial do educador é a trajetória que ele percorre desde o momento em que inicia a escolarização até a sua conclusão no ensino superior, quando o professor terá adquirido a qualificação profissional mínima e a certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional.

O estudioso Mitter (1985 citado por Alves, 2001) considerando que os professores devem ser educados para a “escola de hoje”, aponta aspectos que devem ser levados em conta para que tais objetivos sejam atingidos: o econômico, que marca o salário do professor numa dada estrutura de distribuição salarial; o social, que explica o estatuto do professor; o formal-legal, que define a posição do professor na estrutura; o profissional, que descreve a atividade diária do professor; o socioeducacional, que determina o seu lugar no sistema educativo, refletindo as expectativas dominantes numa dada sociedade.

É necessário preparar o professor consciente do seu papel e do seu mundo de trabalho, para se inserir numa sociedade multicultural e enfrentar contextos diversificados de uma realidade muitas vezes desconhecida e compreender qual será seu campo de atuação profissional. Para isso, o futuro professor necessita desde cedo ser posto em contato com diversas práticas que possibilitem novas apropriações, sendo de grande valia a interação com os professores mais experientes.

Essa é uma ótima oportunidade para a elaboração de uma

estratégia educativa, uma vez que muitos dos futuros professores ingressam nas instituições de formação superior com determinadas características pessoais indesejáveis, que tendem a evoluir ao longo do tempo e podem interferir na sua competência pedagógica, o que torna de fundamental relevância a intervenção realizada nesse período.

Adicionalmente, Bolívar (2002) afirma que o professor se responsabiliza por múltiplos e, muitas vezes, contraditórios papéis, espera-se que ele, além de ser especialista em seu campo disciplinar, saiba conviver com alunos, supra o papel de pai na ausência deste e, ainda, dê conta de eventuais deficiências de socialização do aluno diante da evidente diminuição da capacidade educadora da família. O professor, portanto, deverá estar preparado para saber como, o que, quando e por que ensinar.

A atividade docente exige que o professor esteja apto a raciocinar diante de situações inesperadas, desenvolver relações complexas e formar juízos de valor. Uma formação de professores cujo único objetivo seja a aquisição de conhecimentos e destrezas, portanto, não os preparará adequadamente para desempenhar o seu papel, especialmente ao se observar que as exigências sobre a escola e sobre os professores são cada vez maiores (Oliveira, 2004).

Conforme relata Vila (1988), a:

formação inicial deve ter em conta que o futuro professor se vai encontrar com uma realidade incerta, pelo que tal formação deve prever a adequada educação para o imprevisível, ao mesmo tempo em que apetrecha o professor de técnicas apropriadas para a solução dos problemas concretos (p. 43).

Alves (2001), em sua obra *O Encontro com a Realidade Docente*, apresenta de maneira sistematizada os aspectos relacionados à formação inicial dos professores principiantes e destaca alguns vetores para a compreensão do tema:

- a) as grandes finalidades da formação inicial;
- b) a formação inicial como um processo de desejável construção pessoal;
- c) as limitações ou falhas da formação inicial, vetor este seguido de um subponto, o desajustamento entre a teoria (ideal) e a prática (real).

O autor destaca que, apesar de individualizados, esses vetores não devem ser interpretados independentemente, mas constituindo um todo.

Diante de todas as exigências com que se depara hoje, é natural que o futuro professor enfrente dificuldades para conseguir “formar-se” professor, o que justifica a aproximação da realidade o quanto antes, a fim de minimizar o impacto com o exercício da profissão.

A recomendação de Camilo Cunha (2008b) para a formação inicial é preparar o futuro professor para lidar com as situações reais do processo educativo, tomando como ponto de partida a reflexão, a alteração de atitudes e as crenças irracionais perante tais realidades. Aspectos que vêm de encontro às perspectivas de perpetuação de crenças, de valores e de representações firmadas na construção de um modelo ideal do professor baseada no treino de competências e de comportamentos considerados tidos como típicos do “bom” professor, pois esse modelo raramente se alinha com a realidade prática do ensino.

Aprender a ser professor, sob esse enfoque, não é uma tarefa que se completa após o estudo de um vasto conteúdo e de técnicas para a sua transmissão. É uma aprendizagem que se constrói por meio de situações práticas, principalmente aquelas problemáticas, que exigem o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte do professor, o que vai além da aplicação de conceitos e procedimentos (Lima, 2002).

Relativamente à prática reflexiva, contribui o modo como os

professores aprendem a ensinar, sendo necessária a problematização da prática para que se inicie o processo de reflexão do professor. Deparar-se, na prática, com situações-problema, desde cedo ajudará o futuro professor a compreender que o processo de formação, incluído neste o aprender a ensinar, ocorre durante toda a sua carreira e coloca-o, desde o início, numa relação direta de reflexão com sua própria experiência e, portanto, promove-se e possibilita-se a aquisição e construção do conhecimento profissional (Flores, 2000; Zeichner, 1993).

A reflexão sobre a ação, portanto, deve ser incentivada não apenas para atribuir significados, mas para evitar e desfazer significados enganosos que podem levar a convicções incoerentes com a ação educativa. Assim, analisar criticamente os seus atos representa uma ferramenta valiosa para auxiliar o aluno-professor a fundamentar suas ações profissionais futuras.

Nesse campo, Alarcão (1991) destaca a epistemologia da prática (ação) proposta por Schön (1992) como elemento configurador da evolução profissional, valoriza ser o conhecimento possível de ser construído a partir de uma prática profissional refletida, que permite aos professores centrarem-se na aplicação de regras e processos já conhecidos ou similares, mas também procurando dar respostas novas, construindo novos saberes no próprio contexto da situação problemática que se coloca o futuro professor, para que se tornem pensadores do seu próprio ensino, capazes de assumir uma atitude crítica ante sua profissionalização.

Segundo Marcelo Garcia (1999), cada programa de formação de professores tem, explícita ou implicitamente, um modelo de professor. Independentemente dele, porém, são três as funções básicas desse tipo de formação:

- a) formar e “treinar” os futuros professores, visando à garantia de uma preparação em harmonia com as funções inerentes à docência;

- b) controlar a certificação necessária para o exercício da profissão;
- c) servir como agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contribuir para a socialização e reprodução da cultura (p. 77).

2.4.2.1 Alguns estudos

Num estudo realizado *com professores nos dois anos iniciais de carreira*, Flores (2002) relata que, de maneira geral, a formação inicial não tem sido bem-sucedida em promover a articulação entre as dimensões teórica e prática, ficando essa tarefa um pouco a cargo dos próprios estagiários, com consequências muito negativas.

No seu estudo “O Professor de Educação Básica e seus Saberes Profissionais”, a brasileira Borges (2004) entrevistou 23 *professores que atuam em diferentes disciplinas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental*, incluindo professores de Educação Física. Ao analisar as respostas apresentadas pelos entrevistados a respeito do papel da formação inicial na construção dos saberes docentes, a autora identificou três níveis de apreciação da formação: o primeiro, correspondente a uma avaliação positiva, de professores que consideraram a formação muito útil; o segundo, correspondente a uma avaliação negativa, daqueles para quem a formação foi inútil e o aprendizado da profissão se deu na prática; e o terceiro, correspondente a uma avaliação imprecisa, de professores que a consideraram um pouco útil.

O pesquisador Carreiro da Costa (1994) reforça que se o período de formação não provocar a alteração das ideias incorretas preconcebidas sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, tais pré-julgamentos influenciarão permanente e decisivamente as suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando se tornarem

professores de Educação Física. Lawson (1993) acrescenta que, apesar de todo o investimento realizado para modernizar o currículo das faculdades de Educação Física, o problema da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática continua sem solução. E o motivo mais importante, conforme o autor, é que a principal fonte de conhecimento dos professores, especificamente dos professores de Educação Física, passa ao largo das experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho.

Neira (2003) comenta que as pesquisas sobre formação inicial de educadores têm revelado muitos problemas, como o distanciamento entre os currículos de formação e os desafios da prática docente escolar, que, no caso específico da Educação Física, demonstram a dissociação entre a escola de formação inicial e a escola como espaço profissional, onde ocorre a etapa seguinte da formação do professor, a formação contínua.

2.4.3 Os primeiros anos de ensino

Nas últimas décadas, a investigação realizada sobre a formação de professores tem dedicado especial atenção às práticas e dificuldades vivenciadas pelos professores ao ingressarem na carreira profissional, durante os primeiros contatos com a atividade docente, nos anos iniciais de magistério. Estudos exploratórios e descritivos têm revelado as necessidades, os problemas e as experiências vividas pelos professores iniciantes nesta fase e apontam que a transição de aluno a professor é marcada por tensões, ansiedades, medos e é repleta de dilemas e incertezas, pois aprender a ensinar é resultado de interações múltiplas e complexas. As pesquisas indicam, ainda, que saberes, modelos, valores e crenças pessoais internalizados ao longo da vida são fatores que interferem nesse processo e devem ser levados em consideração.

Os estudos a respeito do início da docência demonstram que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. Exige-se do professor novato que desempenhe funções e demonstre competências e habilidades de um profissional experiente (Flores, 2000). Trata-se, contudo, de um momento peculiar em que ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o professor ao longo da sua trajetória profissional.

Segundo Silva (1997), a fase de transição de aluno a professor – compreendida em média pelos três primeiros anos de magistério – constitui uma importante etapa do desenvolvimento profissional dos professores. Pesquisadores dos ciclos de vida profissional consideram que os sentimentos de insegurança, medo e despreparo, típicos do ingresso na carreira, estão relacionados, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia-a-dia da cultura escolar. A distinção entre o ideal e o real, entre a teoria adquirida durante a formação inicial e a realidade escolar, a ambiguidade do papel desempenhado numa sociedade caracterizada por mudanças e a multiplicidade de papéis que são colocados aos professores desde o seu primeiro dia de profissão, propiciam o aparecimento de dilemas.

Foi Veenman (1988) quem popularizou o conceito de “choque de realidade”, também designado por “choque da práxis” ou “choque de transição”, para se referir à situação que muitos professores vivem no primeiro ano de docência e que corresponde ao impacto sofrido com o meio socioprofissional ao ingressarem na profissão. Em alguns casos, se estende por um período mais ou menos longo, dependerá da assimilação e compreensão da realidade complexa que o professor tem de enfrentar. Segundo este autor holandês, o primeiro ano é marcado, em geral, por um contínuo processo de aprendizagem, e na maioria das vezes se dá por tentativa e erro. Caracteriza-se por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio

do valor prático, e o autor emprega o conceito de “choque de realidade” para descrever esta ruptura da imagem ideal de ensino, o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana na sala de aula (Camilo Cunha, 2008b; Flores, 2000; Silva, 1997).

De acordo com as informações de Oliveira (2004), para muitos investigadores acontecem mudanças significativas nas atitudes dos professores recém-formados, diferentemente da formação onde se tornam cada vez mais progressistas e liberais para com a educação e com os alunos; contudo, quando se deparam com as práticas de ensino e os primeiros anos de exercício profissional, passam a ter pontos de vista mais tradicionais, conservadores e vigilantes. Tal abaixamento de otimismo é citado por Veenman (1988) como “curva de desencanto” (p. 104-107).

Veenman (1988) assinala que os principais problemas vividos pelos professores nos primeiros anos de docência são: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com os pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; expectativa de um trabalho física e mentalmente cansativo. Ao estudar os diferentes aspectos determinantes do choque da realidade, o autor constatou que estes têm sido agrupados em fatores pessoais e situacionais. Entre os fatores pessoais, estão a escolha inadequada da profissão, atitudes impróprias e características pessoais desajustadas para tal carreira; entre os fatores situacionais, encontram-se o treino profissional inadequado e uma situação escolar problemática.

Contudo, embora a maioria dos investigadores acentue os aspectos negativos do choque, principalmente a perda dos ideais de formação, também é nítido que traz consequências positivas, como desencadear uma visão realista do ensino, justamente pelo confronto entre os ideais e a realidade. Percebe-se, ainda, que, embora

considerado como um período traumático para muitos professores, o elemento desencorajador no período de passagem de estudante para os primeiros anos docentes, o choque de realidade, não é igualmente vivido pelos novos professores de diferentes níveis de ensino, regiões geográficas e culturais. De modo geral, os professores principiantes do elementar (ensino fundamental) sentem menos do que os professores do secundário (ensino médio), como também os principiantes de zonas urbanas sentem mais que os de zonas rurais. O problema com o “choque da realidade”, portanto, não pode ser analisado em termos absolutos, mas investigado como fruto de uma complexidade de circunstâncias e variáveis que acompanham os inícios da profissão, como a personalidade do próprio principiante, o processo de colocação, a idade, o sexo, o nível de ensino e o meio no qual está inserido (Lima, 2006).

Huberman (1995), um dos mais influentes estudiosos do ciclo vital dos professores, identifica a fase de entrada na carreira como o período que corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino e se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, geralmente vividas em paralelo. A primeira é identificada pelo choque com a realidade, pela constatação da complexidade da situação profissional que enfrenta, enquanto a segunda é o que, conforme o autor, permite suportar a primeira. A descoberta é revestida do entusiasmo inicial por se sentir, finalmente, responsável (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) e importante (fazer parte de um corpo docente). Ainda para Huberman, a experiência vivida pelos professores no começo de carreira pode ser fácil ou difícil. Os que a consideram fácil demonstram manter relações positivas com os estudantes, têm domínio do ensino e manifestam entusiasmo. Aqueles que a veem como difícil reportam uma carga de trabalho excessiva, dificuldades com os alunos, ansiedade e sensação de isolamento. Entre as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência, destacam-se: a imitação acrítica de

condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica. Contribuem para essas dificuldades o fato de que, normalmente, se trata de uma fase de mudanças inerentes à transição no nível pessoal do ciclo de vida (Loureiro, 1997; Lima, 2006).

Entretanto, ainda que os professores enfrentem dificuldades no início da carreira, este período é marcado pelo que Huberman (1992) chama de contexto da exploração, isto é, o docente continua, apesar de tudo, aberto e disponível para experiências e inovações.

Para a autora Cavaco (1990), a entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia econômica e a possibilidade de construir um projeto de vida próprio, constituindo-se numa situação significativa, de realização e de esperança, porque corresponde à inserção na vida ativa. Manifesta-se, contudo, como um período de dúvidas e angústias, que caracterizam um “desafio nítido, que é o resultado de um diferendo entre uma socialização vocacional antecipatória e as exigências do ego confrontado com o mundo do trabalho” (p. 121).

A mesma autora refere que o início da atividade profissional também é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Por um lado, representa um rito de passagem para a vida adulta: encontrar um espaço na vida ativa, ser reconhecido como indivíduo participante no universo do trabalho, vislumbrar a construção da autonomia. Por outro, as expectativas raramente correspondem à identidade vocacional definida durante os anos escolares, pela família ou são conflitantes com as diferentes atividades socioculturais. Nesse contexto, é na busca pela conciliação entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais que o professor iniciante tem de encontrar o próprio equilíbrio e se manter motivado a fazer valerem a pena seus esforços. Nas escolas, os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as dificuldades dos professores novatos.

A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares, que correspondem às piores turmas, aos alunos considerados mais difíceis e aos piores horários, muitas vezes dispersos entre turmas e faixas etárias heterogêneas,... o clima de trabalho encontrado confirma os receios daquilo que perceberam como alunos ou do que ouviam falar (Cavaco, 1991, p. 162-163).

A experiência dos primeiros anos no ensino mostra-se marcante para o professor. Cavaco (1991) relata que “é um período descrito pelos professores sempre com grande riqueza de detalhes e profunda expressividade e emotividade” (p. 162). De acordo com a autora, os termos mais reportados pelos professores iniciantes ou por aqueles que se recordam desse período são insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo e alienação. Cavaco também destaca as dificuldades dos jovens professores em decorrência do relacionamento que estes estabelecem com os mais experientes, que revela a prevalência do desencontro.

Ademais, o professor inexperiente se sente desamparado e desajustado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas idealizados que fomentaram a sua formação, principalmente levando-se em conta que os professores mais antigos costumam ter prioridade na escolha de turmas e horários, cabendo aos mais jovens as piores condições de trabalho. Não raramente estes professores acabam por buscar o apoio de redes informais, as quais, sob o seu ponto de vista, desde que agreguem informação atualizada e pertinente, podem ser facilitadoras do desenvolvimento profissional (Oliveira, 2004; Esteve, 1995).

Marcelo Garcia (1999) denomina os primeiros anos de docência como a fase de iniciação ao ensino, a qual deve ser entendida como uma parte contínua do processo de desenvolvimento profissional do professor. Para Vonk (1998), esta fase é “um período de intensas tensões e muita aprendizagem, em ambientes e situações

geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional sem perder o equilíbrio pessoal” (p. 113). Tal período de formação é, portanto, de nítido desenvolvimento profissional, uma vez que se exige, por meio de programas de capacitação, que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolverem um ensino de qualidade. Garcia (citado por Borko, 1986) acredita que essa fase de iniciação ao ensino tem características próprias que permitem analisá-la de um modo mais diferenciado.

É nesse contexto que a escola desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores recém-formados, embora não seja o único sistema apto a prover o desenvolvimento de programas de iniciação profissional aos professores. Essa tarefa também pode ser delegada à universidade e a centros de professores (Contreras, 2002).

2.4.3.1 Alguns estudos

Marcelo Garcia (1999) descreve uma investigação *realizada com 107 professores principiantes*, que responderam um questionário de crenças e percepções de problemas. Constatou-se que são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas têm consciência de que a sua formação é incompleta. Consideram que os primeiros anos de ensino são difíceis, tanto pessoal quanto profissionalmente, que também se diferenciam entre si em funções dos contextos em que ensinam. A pesquisa revelou, ainda, que as experiências vividas como estudantes influenciam muito mais os professores principiantes do ensino secundário (ensino médio) do que os da educação geral básica (ensino fundamental). A pesquisa também indicou que os problemas reportados pelos professores são concernentes principalmente a questões didáticas,

em oposição a aspectos pessoais ou organizacionais. A pressão para cumprimento do programa, o número de alunos por turma, os problemas de indisciplina, a falta de informação sobre os alunos e a escola, e a motivação dos alunos são problemas recorrentes.

Marcelo Garcia (1999) reforça que as características do início de docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência, estando associadas também às mudanças de situação de ensino enfrentadas. Algumas características, então, podem se manifestar quando os professores passam para outro nível de ensino, outra escola ou região, em qualquer época de sua carreira.

Outro estudo, desenvolvido por Alves (2001), teve entre os seus objetivos identificar as percepções de professoras principiantes sobre a profissão docente, reconhecer suas preocupações no primeiro ano de ensino, compreender a natureza do seu processo de socialização e verificar como percebiam o choque com a realidade. Os resultados desta pesquisa, além de não contradizerem outros estudos realizados, evidenciam aspectos complementares e inovadores que justificam aprofundar as buscas por novas descobertas desta fase, revelando que “o leque tipológico de dilemas... torna-se hoje abrangente de muitas mais situações tensionantes que aquelas de que nos vem informando a investigação congênere” (p. 145).

São identificados quinze tipos de dilemas que transcendem o que já era reconhecido em outros modelos, tanto em relação à quantidade quanto à natureza. Alves (2001) chama a atenção para a grande expressão do dilema relacional das professoras iniciantes, o que coaduna com a natureza das dificuldades identificadas. Contudo, é significativo que, embora essas professoras manifestem um sentimento progressivo de dificuldades, manifestam um crescimento pessoal e profissional no controle de situações críticas.

Segundo Flores (2000), um dos modelos mais conhecidos é o modelo evolutivo das preocupações dos professores, cuja origem remonta ao final dos anos 60 e início dos anos 70, com os trabalhos

de Fuller (1969) e seus colaboradores (Fuller & Bown, 1975). O postulado central deste modelo reside na aceitação de que existem diversas fases no processo de desenvolvimento profissional do professor, manifestadas por diferentes tipos de preocupações resultantes da experiência de ensino.

De acordo com Fuller e Bown (1975), existem três etapas distintas de preocupações dos professores.

A *primeira etapa*, de sobrevivência (survival), é caracterizada pela conquista progressiva do papel de professor. À medida que se consegue o controle da turma e a aceitação dos alunos, verificam-se preocupações de ordem pessoal relacionadas com a sobrevivência profissional. São preocupações de natureza essencialmente egocêntrica, relativas à própria identidade e idoneidade para o desempenho da profissão.

Numa *segunda etapa*, de domínio ou proficiência (mastery), surgem preocupações relativas à situação de ensino: materiais, métodos didáticos e domínio de habilidades em situações de ensino.

Por fim, uma *terceira etapa*, de impacto nos alunos (impact), revela um novo tipo de preocupação, agora centrada nos alunos e na aprendizagem, na tentativa de responder às suas necessidades e interesses.

Flores (2000) concluiu que se encontra no processo de aprender a ensinar, "aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor e à aquisição de competências e habilidades para o exercício da profissão" (p. 55).

Silva (1997) estudou as dificuldades de socialização profissional *de seis professores durante o primeiro ano de docência*. Centrando as suas análises nas representações e nas dificuldades dos professores observadas em sala de aula, a autora constatou que as dificuldades mais evidentes são concernentes à disciplina da aula, não havendo diferenças significativas entre os professores. As dificuldades sentidas por eles situam-se em dois campos: o contexto

escolar (dificuldades associadas ao funcionamento institucional, à sua burocracia e a relação com os colegas, que consideram pouco empenhados e não se dispõem ao trabalho em grupo, fazendo-os sentirem-se isolados e até discriminados) e o contexto de aula (dificuldades relacionadas à prática pedagógica, avaliação e planejamento).

A partir desses resultados, a pesquisadora apresenta algumas medidas que considera essenciais para que os professores iniciantes sejam acompanhados colaborativamente e para que seja criada e sustentada “uma dinâmica formativa” (p. 76) nas escolas. Ela propõe, ainda, a realização de estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento profissional desde a formação inicial até os primeiros anos de docência (Oliveira, 2004).

2.4.4 Formação continuada

As práticas de formação continuada de professores, conhecida também por treinamento, reciclagem ou capacitação profissional, são recentes no Brasil. Mais comuns a partir da década de 80, vêm sofrendo mudanças em sua concepção conforme os objetivos que pretendem alcançar, os conteúdos abrangidos e o tempo de duração. Atualmente, seu formato abriga desde cursos rápidos até programas que se estendem por anos, seja diretamente ou por meio de multiplicadores. A tecnologia hoje disponível permite, ainda, que se ofereçam não somente cursos presenciais, mas a distância. Pimenta (1996) afirma que a evolução da formação continuada representa uma das demandas mais importantes dos últimos anos e envolve a discussão sobre a identidade profissional do professor, a sua construção como sujeito e a mobilização dos saberes (pedagógico, científico e da experiência) da docência.

Formação continuada ou formação em serviço, é possível distinguir processos de formação continuada de acordo com a origem

da iniciativa, seja ela pessoal ou institucional. De qualquer modo, o que ambas compartilham é o fato de a formação ser assumida por uma pessoa ou um grupo em que os participantes arcam com as próprias despesas e responsabilidade por sua formação (Veiga, 1998). A formação continuada merece hoje uma atenção especial no campo da educação em geral, particularmente a formação de professores.

Para Alarcão (1998), “a formação continuada é concebida como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (p. 106). Segundo a autora, o objetivo da formação continuada de professores deve ser o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, que não pode ser desvinculado do próprio desenvolvimento pessoal. Deve, ainda, manter-se intimamente ligado ao desempenho da prática educativa ao desenvolvimento de sua dimensão profissional em toda sua complexidade e na interpenetração das componentes que a constituem. Não deve limitar-se a ações de reciclagens acadêmicas, mas capitalizar a experiência profissional adquirida, valorizar a reflexão formativa e a investigação conjunta no contexto do trabalho e exigir dos facilitadores ou mediadores a capacidade de mobilizarem conhecimentos e habilidades que conduzam à produção de novos saberes ou à conscientização do saber estabelecido. Por fim, e não menos importante, a formação não pode deixar de considerar a atualização inerente ao progresso dos conhecimentos técnicos e científicos (Alarcão, 1998).

A formação continuada é um processo dinâmico que possibilita um aperfeiçoamento crescente. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, do qual também faz parte a prática profissional. Entretanto, em sentido mais restrito, denomina-se formação continuada (ou formação contínua ou, ainda, formação em serviço) todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional docente,

seja por meio de palestras, seminários, encontros, cursos ou oficinas (Veiga, 1998). A que se refere à autora consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, ou seja, aquelas que proporcionam oportunidades de melhoria em sua prática docente pela aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de métodos em sua área de atuação. Tais conteúdos, trabalhados nas diferentes modalidades de educação continuada, podem estar relacionados com a superação de problemas ou de lacunas na prática docente ou com a introdução de um novo repertório de conhecimentos teóricos ou práticos. No primeiro caso, o objetivo principal é suprir diferentes tipos de deficiências diagnosticadas na atividade profissional, enquanto o segundo caso visa, sobretudo, à atualização do professor.

É uma tese inquestionável atualmente que, concluída a preparação profissional, o professor terá de continuar o seu processo de formação ao longo da carreira. Haja vista a formação continuada que é, quase sempre, um conceito vago, relacionada a sessões meramente expositivas, sob a forma de seminários e palestras, ou ligada a mudanças na competência do professor ou nas condições da escola.

Segundo Howey (1983), é preciso haver pesquisa e desenvolvimento conjuntos entre professores e formadores, a fim de melhorar a intervenção. O autor considera ser necessário a formação envolver ambos no processo, trazendo à tona as reais necessidades, e acrescenta que a formação continuada deve ser menos fragmentada e mais próxima da realidade da vida, “elaborada através de esquemas que encarem a escola como organização e sistema social e aceitem a unidade do professor enquanto pessoa e profissional” (p.119-120). Nesse contexto, é necessário considerar que a formação continuada possa ser desenvolvida em novos formatos, tornando-a mais eficaz para a evolução do professor. É preciso levar em conta que se trata de um processo de aprendizagem em longo prazo, vivido de modo diferente por cada indivíduo e que

deve respeitar as fases de evolução profissional em que cada um se encontra.

Pelas diversas dimensões em que tem sido colocada a questão da formação continuada de professores, esta não tem sido uma tarefa simples. A começar pela utilização de terminologias como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento, capacitação profissional, que têm remetido o tema a discussões cada vez mais polêmicas no cenário acadêmico, uma vez que, etimologicamente, esses são termos diferentes, que conduzem a orientações distintas quanto à essência do processo. Tal fato pode ocultar diferenças semânticas, comportando diferentes conceitos de escola e de profissão e até diferentes visões de mundo (Carvalho, 2005).

Para Camilo Cunha (2008b), outro aspecto a ser analisado é a conscientização acerca das transformações sociais, científicas, econômicas e políticas, e a constatação de que os saberes não são eternos é que instigam o debate e a necessidade de valorizar a formação continuada. No caso específico dos professores, surge como mais uma etapa marcante e decisiva em sua formação, a de socialização.

A formação continuada é fundamental para a atualização do professor e não deve ser entendida apenas como complementação, suplência ou espaço de correção das distorções e equívocos da prática pedagógica do professor (Nunes, 2001). Trata-se da formação recebida por indivíduos já profissionalizados e em plena atividade, baseada na adaptação contínua à evolução dos conhecimentos, das técnicas e das condições do trabalho, no aprimoramento das suas qualificações profissionais e, conseqüentemente, na sua promoção social e profissional. Insere-se como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor e não compreendem os mesmos objetivos, conteúdos e formas de organização dos modelos clássicos de treinamentos, cursos, seminários e palestras, cujo campo

de atuação encontra-se em outro contexto (Nunes, 2001).

A formação continuada, com frequência, é mencionada como sinônimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Normalmente ocorre após o professor ter recebido o certificado de formação inicial e iniciado a sua prática profissional. Não deve, porém, ser confundida com a reciclagem, por seu caráter permanente ao longo da atividade profissional.

Privilegia-se a ideia da inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, considerada, ainda, como uma etapa de formação inicial, sequencial a esta (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 44-45).

Oliveira-Formosinho (1998) defende a formação continuada como sequencial à formação inicial e claramente distinta desta. Argumenta a autora que "o conceito de formação continuada distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários" (p. 237), posto que seja oferecida a pessoas adultas, com experiência de ensino, ao contrário da formação inicial, oferecida geralmente aos jovens sem experiência na docência. A autora define a formação continuada de professores como "a formação de professores dotados de formação inicial profissional, visando ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, aí incluídos o conhecimento, as técnicas e as atitudes necessárias ao exercício da profissão docente" (p. 237).

Na literatura científica, entretanto, é possível encontrar outras designações para a formação continuada, entre elas: profissionalização em exercício, desenvolvimento em equipe, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução em exercício. Se por um lado, a noção de treino indica o desempenho de tarefas de instrução

a serem desenvolvidas pelos professores visando à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula ou o aperfeiçoamento de competências profissionais científicas e pedagógicas, por outro, as noções de educação e desenvolvimento consagram uma ideia de formação mais global do professor, no sentido de buscar o desenvolvimento de competências pessoais,

estas se articulam com uma perspectiva de extensão e diversificação de papéis que se espera sejam desempenhados pelo professor na escola, como instituição, e na educação, como sistema, enquadrando-se na própria evolução do conceito de escola para o de centro educativo (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 13-16).

Os termos educação permanente, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores, etc. são utilizados, muitas vezes, indistintamente, como se significassem uma mesma realidade. No entanto, Camilo Cunha (2008c) faz uma distinção entre *formação continuada* e *formação permanente*. A primeira diz respeito a uma formação científico-pedagógica da especialidade, enquanto que a segunda diz respeito à formação cultural do professor. Ainda segundo o autor, “perante os contextos pós-modernos a formação cultural do professor será um pilar na sistematização e compreensão da ‘coisa’ multicultural e na estruturação de uma ‘mente ordenada’” (p. 85).

Carvalho e Simões (1998) destacam que autores de diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, curso, seminário, palestra, etc. Para eles, a formação continuada assume conceito de processo, sendo que alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, a formação continuada visa ao encontro de novos

caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem para tratar de problemas educacionais por meio de reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.

Marcelo Garcia (1999) se fundamenta em vários autores para afirmar que os conceitos de formação continuada, aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e desenvolvimento profissional têm sido utilizados de forma equivalente. Ele constatou que, por ser um conceito demasiado amplo, incorpora qualquer tipo de atividade realizada individualmente ou em grupo que proporcione aperfeiçoamento profissional ou pessoal, visando à melhoria no desempenho das tarefas. A formação em serviço refere-se a toda atividade de formação que o professor realiza após ter início a sua prática profissional, distinguindo-se da reciclagem pelo caráter de atualização pontual e intensiva relativamente a algum aspecto que subitamente se torne ultrapassado. O autor propõe duas distinções fundamentais: entre formação continuada e reciclagem e entre formação continuada e desenvolvimento profissional.

A reciclagem distingue-se da formação continuada pelo seu caráter pontual e de treino para “pôr em dia” o que o termo reciclagem conota. Enquanto desenvolvimento profissional diferencia-se de formação continuada pelo fato de o primeiro superar a dicotomia tradicional entre formação inicial e aperfeiçoamento posterior que o termo formação continuada ou o termo formação em serviço apresenta. O enfoque da formação continuada reside predominantemente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades); nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos); nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisões, círculos de estudos, etc.); e nos aspectos organizacionais (processo de decisão, crédito das ações, financiamento, tempo, espaço da formação, etc.).

A formação continuada constitui outra fase da extensão contínua do desenvolvimento profissional do professor e contempla amplo leque de atividades e situações formativas planejadas e organizadas, que englobam múltiplas dimensões e integram uma diversidade de modelos. Ribeiro (1993) a define como

o conjunto de atividades formativas do professor que segue sua habilitação profissional inicial e o período de indução profissional (quando existe), visando ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais no sentido de aprimorar a qualidade de educação a proporcionar aos alunos (p. 80).

A formação continuada implica um melhor entendimento do fenômeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica.

Adicionalmente, Flores (2000) menciona que para melhorar a qualidade de ensino, é necessário promover atitudes investigativas, desenvolver a competência profissional dos professores e fomentar a inovação educacional, o que constitui os vetores fundamentais da formação continuada.

Para atingir tais objetivos, Pacheco (1995) refere-se aos seguintes critérios: pessoal, em resposta às necessidades de autodesenvolvimento; profissional, em resposta às necessidades profissionais do indivíduo (satisfação profissional, progressão na carreira ou do grupo, sentido de pertença a um grupo profissional), e organizacional, em resposta às necessidades da escola, resultantes das mudanças sociais, econômicas, etc.

Um dos objetivos da formação continuada é propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, de forma que possam contribuir para as mudanças necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não são suficientes se

não capacitarem o professor a relacioná-las com o conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000). A formação continuada deve constituir uma oportunidade para produzir novos conhecimentos, trocar diferentes saberes, repensar e refazer a prática do professor e construir as competências do educador.

Não é admissível, portanto, que a formação continuada seja empregada na simples aquisição de técnicas e conhecimentos, cuja perspectiva está ligada à ideia do professor como um mero transmissor de conhecimentos. Seu enfoque deve ser o da autonomia na produção de conhecimento e de valores que englobem a inovação, a autoformação participativa, a reflexão sobre a prática e a cooperação institucional, no sentido da transformação qualitativa dos recursos disponíveis (Simões, 1996).

Outros objetivos presentes na formação continuada são aqueles relacionados aos conteúdos e aos métodos de ensino, cuja necessidade decorre das lacunas na formação inicial ou da necessidade de atualização. Os objetivos também podem estar ligados aos problemas da prática docente ou às relações interpessoais (professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/direção e escola/família). Constituem objetivos da formação, ainda, a conscientização dos professores sobre os princípios éticos relacionados à sua prática, a motivação dos professores para o exercício do magistério, a conscientização dos professores sobre suas obrigações para com o educando e a sociedade e as mudanças curriculares ou pedagógicas que vêm ocorrendo com frequência nas diferentes redes de ensino (Mizukami et al., 2002).

Também devem satisfazer às necessidades do professor como indivíduo, de modo a permitir a sua participação na organização dos processos de formação (cursos, estratégias, etc.) e ampliar o campo de experiências profissionais dos professores. Precisam, adicionalmente, originar a produção de níveis mais elaborados de

autoconhecimento, em que o professor seja capaz, à medida que vai se confrontando com diferentes tarefas, de identificar as regras do seu funcionamento e programar os processos da sua própria transformação. Deste modo, a formação contínua só representará real inovação e mudança se for materializada em estruturas e conteúdos que proporcionem crescimento profissional e pessoal (Camilo Cunha, 2008a, b; Alves, 2001).

2.4.4.1 Alguns estudos

A revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (1998) indica que, de modo geral, existe por parte dos professores resistência à formação continuada que se restringe a meros treinamentos, cursos, seminários e palestras, emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar. Neste estudo, os autores concluíram que a literatura evidenciou o aumento do grau de importância dada ao professor como centro do processo de formação continuada, em sua atuação como sujeito individual e coletivo do saber de experiência em sua relação com o saber científico. Para os autores, a participação de professores na pesquisa de sua própria prática tem sido bastante valorizada recentemente, o que lhes dá vez e voz, exercendo o papel de ator coletivo social na transformação do cotidiano escolar e para além dele (1998).

A pesquisa-ação realizada com 121 professores (alfabetizadores) de uma rede pública municipal, pelas autoras Branco e Guimarães (2009, 2006), teve como objetivo fundamental apoiar, teórica e metodologicamente, o trabalho docente, visando à melhoria da qualidade de ensino na área em foco. Tendo em vista o alto índice de reprovação identificado entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, foi desenvolvido um conjunto de materiais de ensino e aprendizagem, de estratégias didáticas e de

metodologias apropriadas à formação dos participantes e também para criar espaços para a problematização e tomada de decisões a partir da reflexão sobre e na ação docente, para proporcionar experiências para tomada de consciência e reconstrução de conhecimentos e conceitos mal ou deficientemente construídos na formação inicial e (ou) continuada, antecedendo a reflexão sobre e na ação.

Procurou-se evitar que a compreensão falha construída na vivência dos alfabetizadores (como alunos) pudesse constituir-se em um obstáculo para a adequada compreensão dos conteúdos escolares.

Para Branco e Guimarães (2009, 2006), o resultado indireto desta proposta de formação pode ser verificado na redução das retenções de alunos nas classes subsequentes; a metodologia empregada neste estudo, bem como a utilização dos materiais produzidos, mostrou-se capaz de alterar o processo reflexivo dos professores. Sendo assim, as autoras indicam a importância da prática reflexiva dos professores nos programas de formação inicial e/ou continuada, haja vista ser possível levar o professor a alterar a sua metodologia, sua forma de atuar, e obter melhor aprendizagem dos alunos.

O estudo realizado por Afonso (2005), na área de formação continuada, pretendeu contribuir para a implementação de uma formação continuada adequada às reais necessidades de formação dos professores do 1º ciclo de Ciências da Natureza. Na pesquisa, o autor analisou a adequação da proposta realizada pelos Centros de Formação das Associações das Escolas às necessidades e características da formação desejada pelos professores. Pela investigação com 88 professores, foi possível constatar que a proposta executada não atendeu aos interesses dos professores participantes de acordo com os objetivos propostos relativos à: a) o que diz respeito aos temas da especialidade nem aos temas da

metodologia; b) não apresenta adequação com as principais motivações dos professores para frequentar o curso; c) não é a modalidade de formação por eles mais desejada.

O aspecto no qual se verificou maior adequação entre a formação oferecida e as preferências dos professores foi no número de níveis de ensino a contemplar pelas ações de formação.

O autor concluiu que nesse processo deviam ser analisados os planos das ações de formação, objetivos, conteúdos, metodologias e atividades propostas, e ser considerada a opinião dos professores sobre a referida contribuição e outras formas de análise de necessidades de formação dos professores que fornecessem mais indicadores à implementação da proposta mais adaptada às reais necessidades de formação dos professores.

2.4.4.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional: uma análise

A formação continuada é um espaço privilegiado que pode proporcionar e contribuir para o crescimento e desenvolvimento do conhecimento profissional, que está em constante evolução e expansão, assim como as necessidades da sociedade e da educação.

Alarcão e Tavares (1987) destacam que a graduação é apenas uma etapa na formação do que hoje se denomina formação ao longo da vida, desfazendo a linha divisória temporal que existia entre o que se chamava de formação inicial e de formação continuada.

Atualmente, o conceito de formação continuada vem sendo substituído pelo de desenvolvimento profissional dos professores, que parece mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino. Este novo conceito valoriza especialmente uma abordagem da formação de professores que leva em consideração o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança, transcendendo a sua dimensão mais individualista de

aperfeiçoamento pessoal.

Howey (1983), em sua revisão de literatura, menciona que o conceito de desenvolvimento engloba um conjunto de dimensões, tais como: desenvolvimento pedagógico contínuo; desenvolvimento e descoberta contínuas de si próprias; desenvolvimento cognitivo contínuo; desenvolvimento teórico contínuo; desenvolvimento profissional contínuo; desenvolvimento contínuo da carreira. Neste sentido, a formação continuada, concebida como catalisadora de desenvolvimento, pode apontar para distintas perspectivas. Deve-se ressaltar que na formação continuada, tanto concebida como treino para o desempenho de tarefas de instrução – orientada para competências específicas – quanto considerada numa perspectiva de desenvolvimento, está implícito que o aperfeiçoamento dos professores tem objetivos individuais evidentes, mas também tem utilidade social. A formação continuada apresenta como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente, cujo efeito positivo no sistema educacional é traduzido na melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes. É esse efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação continuada de professores (Formosinho, 1991).

O desenvolvimento profissional estrutura-se não só no domínio dos conhecimentos sobre o ensino, mas também nas atitudes do professor, nas relações interpessoais e nas competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras. Os professores, portanto, necessitarão mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Segundo Oliveira (2004), "o desenvolvimento profissional reporta-se de forma mais específica ao domínio de conhecimentos

sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (p. 95). Por essa razão, envolve três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o ato educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas). Ganham sentido, então, as concepções de formação que valorizam não só a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores baseia-se no pressuposto da educabilidade do ser humano, concebendo-o, portanto, em um processo contínuo.

Nóvoa (1992) aponta que esse processo se dá em dois planos: pessoal e profissional. No plano pessoal, consideram-se os aspectos mais diretamente relacionados à profissão docente, ou seja, as ideias de que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos da profissão e a ideia de que o professor é uma pessoa, focalizando a globalidade do indivíduo e o diálogo entre os professores, concebido como a base sobre a qual os professores consolidam os saberes emergentes da prática profissional. No plano profissional, consideram-se as concepções sobre os professores, ou seja, a percepção dos professores como profissionais reflexivos, investigadores, que concebem seu próprio trabalho e têm como referência a dimensão coletiva e a diretriz de que a formação se faz durante o processo educativo (Marin, 1998).

Vonk (1998 citado por Camilo Cunha, 2008b) sublinha o sentido de inovação e mudança. Para o autor, esses aspectos têm o caráter de desenvolvimento, construção e modernidade que são significativos na formação continuada de professores. Este enfoque conduz, portanto, à necessidade de criar uma nova concepção de

formação continuada, considerando as fases de evolução profissional de cada professor e das instituições em que está inserido. É preciso haver maior diálogo entre a oferta e a procura, daí a importância de um levantamento de necessidades mais próximas da realidade da vida, concebido a partir de um modelo que entende a escola como organização e sistema social, privilegiando a individualidade do professor como pessoa e profissional (Howey, 1983).

Uma verdadeira formação continuada de professores é aquela que os considera como adultos com autonomia suficiente para a definição do seu percurso de formação. Assim, a formação continuada deve incentivar formas individuais e cooperativas de formação e ver reconhecidas o seu percurso profissional por entidades competentes. Ademais, a formação continuada deve propiciar uma abordagem direta dos problemas, das questões profissionais e da sua profissionalidade (desencanto da formação), que tenha em vista a resolução dos problemas dos professores e da escola (cultura, clima organizacional muitas vezes não uniforme, constantes alterações de regras, estratégias pela tutela) e que eleve lógicas de cooperação entre as escolas e as instituições de ensino superior (Camilo Cunha, 2008a).

A título exemplificativo, Marcelo Garcia (1995) distingue dois tipos de atividades que deveriam orientar a formação e desenvolvimento dos professores:

a) Atividades de formação e treino, orientadas por especialistas que teriam como objetivos a aquisição de competências profissionais que facilitassem (por intermédio de atividades de demonstração e simulação) a melhoria da eficácia profissional; b) Atividades de apoio profissional, apoiadas no diálogo e na troca de experiências materializadas na investigação (ação, reflexão crítica, auto-observação e avaliação).

A formação continuada é como um eixo de estratégia fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos

(pessoa/professor) e das organizações (organização/escola) dentro de uma “racionalização do ensino” e emergência de uma “nova profissionalidade docente”, considerando que as trajetórias de formação de adultos se inscrevem em dinâmicas e projetos individuais intimamente ligados pela relação com o trabalho e com a profissão. Os projetos organizacionais, portanto, devem integrar a formação como uma das suas componentes centrais (Nóvoa, 1992).

No caso dos professores formadores de Educação Física no Brasil, historicamente houve um número considerável de professores do ensino superior que buscou a sua capacitação/titulação no exterior por conta do momento político, social e econômico que o país e a área da Educação Física passavam (década de 70 e início dos anos 80). Houve necessidade de ampliar os conhecimentos para atender e compreender o quadro daquela época (década de 80) que se tornou conhecido como a “crise de identidade”⁹ da Educação Física, foi a busca da satisfação pessoal e profissional com vistas ao desenvolvimento e mudança.

Nesta situação a formação remete e apela para uma inequívoca valorização da agência do professor, da sua responsabilidade e autonomia na definição dos percursos de renovação permanente, na problematização da consciência de si e dos outros, nos processos de produção e transformações das identidades, enfim, para encarar os professores produtores de si na sua profissão (Guimarães, 2005, p. 126).

⁹ Expressão utilizada pelo autor João Paulo Subirá Medina em 1983 na obra *A Educação Física cuida do corpo ... e “mente”*.

Simone de Miranda

CAPÍTULO III

SOCIALIZAÇÃO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO: DIMENSÕES DO SER PROFESSOR

3.1 Introdução

Tendo em consideração os *ciclos de vida profissional* dos professores e a *dimensão formativa*, destacando-se a "*coisa reflexiva*", referidos nos capítulos anteriores, consideramos agora que a *profissão – ser professor* – arrasta e consolida conceitos como *socialização, identidade e desenvolvimento* (dimensões do ser professor).

3.2 O professor: um adulto em desenvolvimento

Muitos reconhecem a necessidade de se estudar o processo de aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas (Oja, 1989; Simões, 1996; Thies-Sprinthall, 1984), uma vez que o professor deve ser encarado como um adulto em desenvolvimento. Nesta linha, supera-se a ideia do senso comum de que a vida adulta é uma fase de estabilidade, nada mais havendo a aprender. Acreditar que o professor deixa de aprender e se desenvolver por ser adulto é desacreditar na sua capacidade de construir e reconstruir a sua prática.

A este respeito, Marcelo Garcia (1999) e Flores (2000) apontam o professor como um adulto que se forma (se desenvolve) com base na sua própria experiência profissional, nos seus conhecimentos e idiossincrasias, um sujeito com um papel decisivo no seu processo de formação, no qual se privilegia a autoformação, ou seja, a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando suas

experiências, suas interpretações e significados, visando à autonomia do professor.

Considerando o professor como adulto que aprende, Nóvoa (1992) enuncia princípios que dão base para a discussão. O autor aponta que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

Com este propósito, as ações educativas adquirem sentido, quando o docente integra variadas formas de conhecimento, articulando-as com o contexto de trabalho, num percurso significativo de apropriação pessoal. Os adultos aprendem em diversas situações, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais planejadas que acontecem em instituições formativas. Nessas situações formais podem existir diferentes modalidades de atividades de acordo com o nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, como desde uma situação diretamente comandada pelo professor-formador, por causa da ausência de competência e conhecimento por parte dos adultos, até situações formais de aprendizagem nas quais são os próprios adultos que, no âmbito de um programa estabelecido e combinado, podem dirigir a atividade de formação na medida em que possuem conhecimento, experiência e motivação (Guimarães, 2005; Marcelo Garcia, 1999).

Viabilizar o professor como agente responsável na sua trajetória de formação pressupõe que este processo esteja efetivamente centrado no formando e na situação, exigindo, obviamente, a consideração das necessidades formativas do sujeito que se forma. O professor deixa de ser objeto e torna-se sujeito da formação (desenvolvimento), com vistas à promoção da sua individualidade. Nessa situação, além dos conhecimentos e aspectos

cognitivos, os afetivos e relacionais do professor também são valorizados.

Belchior (1990) comenta a formação de adultos numa perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem, aquela que “caracteriza-se pela autonomia, devendo o indivíduo ser o agente da sua totalidade, porque num sentido horizontal abrange a duração da vida humana, e num sentido vertical os vários domínios do saber” (p. 26). O professor, na perspectiva do adulto em desenvolvimento, busca crescer e melhorar com o tempo e passa por mudanças, todavia, o desenvolvimento cognitivo, social e da personalidade continua durante toda a vida (Simões, 1996).

Simões (1996) acrescenta ainda que a abordagem do professor como um adulto em desenvolvimento permitiu ao programas de formação a utilização de estratégias relacionadas às teorias do desenvolvimento cognitivo (Glassberg & Sprinthall, 1980; Oja & Sprinthall, 1981). Essas propostas têm como objetivos promover capacidades específicas relacionadas a um ensino eficaz, sem desconsiderar a necessidade de incentivar o desenvolvimento pessoal do professor. A ideia básica que está subjacente à sua aplicação é para aqueles profissionais que se encontram em estágios de desenvolvimento superior, relativamente a domínios específicos da evolução psicológica, “são mais competentes na gestão do processo educativo e respondem melhor às necessidades dos seus alunos e às exigências dos contextos que os envolvem” (Oja & Sprithall, 1981, p. 161).

Com isso, é possível propor que os programas de formação (contexto formativo) de professores precisem promover estratégias de ensino para interferir nesta evolução, criando meios para assegurar ou acelerar a progressão dos estágios de desenvolvimento, com a intenção de influenciar positivamente a adequação do professor no seu papel profissional.

3.3 Socialização

É considerado nesse contexto da socialização de professores, a aprendizagem da profissão, o processo de aprender a ensinar e o entendimento de como o indivíduo vai se tornando professor ao longo da sua trajetória de vida. Pelas teorias, procuramos compreender como o professor aprende a ensinar os saberes e estratégias que constrói ao longo da sua carreira.

As variadas maneiras de ver e abordar a temática da socialização origina diferentes perspectivas a respeito do assunto; tanto no Brasil como em outros países (Estados Unidos, Austrália e Europa), os autores procuram abordar a socialização dos professores a partir da ligação entre a formação inicial e continuada, a importância dos estágios, a relação entre a teoria e a prática, o impacto com o início de carreira, as políticas de formação, o conhecimento/saber do professor, o desenvolvimento profissional e a profissionalização. São muitas as variáveis que condicionam a socialização dos professores, desde a biografia pessoal até os fatores de ordem contextual e organizacional, cuja influência não se pode desconsiderar quando analisamos este processo (Flores, 2000).

Segundo Worsley (1976), é possível conceituar socialização como a dinâmica da transmissão de cultura, o processo pelo qual os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais. A socialização é um dos aspectos de toda e qualquer atividade em toda a sociedade humana. Tal como aprendemos um jogo, jogando-o, também aprendemos a viver, vivendo. Somos socializados pelas próprias atividades em que participamos.

E, para Dubar (1997), a socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais e envolve a transmissão cultural através de vivência de atividades muito diversas — sendo parcialmente viabilizada pelo ensino e prolongando-se por toda a vida.

3.3.1 A socialização profissional do professor

A socialização profissional do professor pode ser considerada o processo no qual o docente se torna membro de uma classe de profissionais, adquirindo a cultura desse grupo, bem como seus conhecimentos, modelos, valores e símbolos, integra-se a essa cultura e desenvolve sentimento de pertença a ela, num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando (Zeichner & Liston, 1985; Zeichner & Gore, 1990).

Os autores Dubar (1997), Lortie (1975), Marcelo Garcia (1999), Zeichner e Gore (1990) e Zeichner e Liston (1985) situam-se no grupo de investigadores que discutem a socialização profissional do professor e trazem elementos importantes para compreensão da aprendizagem da profissão seja no percurso de escolarização, no processo de formação inicial ou no exercício profissional.

Para o professor, a socialização está relacionada com os saberes, os desejos, os anseios, a eficácia durante a sua atividade docente que direcionam sua adaptação ao meio profissional. Ao longo da sua carreira profissional, o professor escolhe e adota estratégias que o ajudam a compreender as exigências que surgem pela prática educativa. Adicionalmente, ocorrem as alterações de personalidade, dos valores e do comportamento que é sentido pelo professor, toda essa dinâmica influenciará na sua socialização, na identidade profissional e terá repercussões no ser e tornar-se professor (Camilo Cunha, 2008a, b).

A respeito dos professores que iniciam a carreira no campo da educação básica (ensino primário e secundário), de maneira geral, os primeiros anos de docência têm sido considerados um período significativo, pelas suas repercussões ao longo da vida profissional. As investigações realizadas em diversos países têm demonstrado que a falta de apoio nesta fase pode comprometer a qualidade do ensino

e provocar desilusão, marcando de modo negativo o desenvolvimento profissional do professor por causa da dificuldade de inserção na profissão; situação que incide na socialização do professor (Marcelo Garcia, 1999; Hargreaves, 1994).

Relativamente a esta fase de socialização do professor novato (princiante), buscamos alguns autores que sublinham a importância de cuidado e da atenção dos agentes do sistema educacional e político envolvidos no processo e da necessidade do apoio a esses professores, com o intuito de minimizar as dificuldades enfrentadas no início de carreira.

A partir de um estudo detalhado de revisão literária sobre a socialização de professores realizada por Zeichner e Gore (1990), os resultados demonstraram que os futuros professores iniciam sua formação com algumas ideias, conhecimentos e crenças fortemente assentadas, as quais afetam a forma como interpretam e assimilam a nova informação. Adicionalmente, constataram que a influência dos cursos acadêmicos de formação na mudança dessas crenças é limitada, e para os estágios de ensino se afirma terem apenas começado “a conhecer os fatores específicos que afetam o processo de aprender a ensinar” (Zeichner & Gore, 1990, p. 338).

Para esclarecer esses aspectos presentes na carreira do professor princiante, os autores abordam os fatores presentes na socialização e distinguem dois momentos:

1. *A socialização prévia* – referindo aos fatores como predisposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicanalítica e a experiência do aluno;

2. *A socialização em serviço* – fatores como educação geral, a especialização acadêmica, a formação recebida, as influências do currículo oculto dos programas de formação, os métodos geralmente utilizados na disciplina, as experiências letivas do professor.

Nessa mesma linha de investigação, Zeichner e Liston (1985) informam os agentes influentes no processo de socialização, os quais

são classificados em seis categorias:

1. A primeira infância (experiência como estudante);
2. Os avaliadores-orientadores da escola e da universidade;
3. Os colegas;
4. Os alunos (legitimadores da identidade profissional através dos sentimentos de êxito e fracasso);
5. Os papéis colaterais e de agentes não profissionais (familiares);
6. A cultura escolar e a estrutura burocrática das escolas.

Com isso, é possível inferir que o processo de socialização não ocorre de forma linear, os valores do grupo de pertencimento são incorporados mutuamente, da mesma maneira que o agente socializado não é objeto passivo do agente e das condições socializadoras. Neste propósito, no processo de socialização profissional é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer.

Outra referência importante é o livro de Dan C. Lortie, *Schoolteacher: a Sociological Study*, de 1975. Identificamos em Lortie três etapas relevantes no processo de socialização do professor, no modo como aprende a sua profissão: a primeira etapa decorre da experiência dos longos anos de escolaridade antes da entrada na universidade, período no qual observou variados professores atuarem, as suas crenças, valores, normas, comportamentos e conhecimentos sobre o ensino seriam aprendidos ainda quando o professor está na condição de aluno, e que esta experiência desempenha um forte poder socializador no ensino. A segunda etapa circunscreve-se ao período da formação na universidade, que permite a compreensão teórica e prática sobre o currículo, do ensino e a aprendizagem. Porém, Lortie sublinha a limitação do processo de formação dos professores pela insuficiência da preparação formal, de uma rotina pobre em estratégias de

formação, reduzindo-se a leituras e discussões de texto e um curto período destinado ao estágio. E por fim a etapa de indução, fase na qual o professor assume a atividade docente e as funções a ela inerentes e que decorrem os primeiros anos de profissão, etapa esta que Lortie chama a atenção para o cuidado que o impacto inicial pode ter e que fará toda a diferença na sua socialização (Flores, 2000; Marcelo Garcia, 1999; Nunes, 2001).

Por seu turno, Lacey (1988) aponta para os efeitos sobre as estratégias utilizadas pelos professores, referindo que a socialização profissional dos professores está associada ao processo de mudança, no qual os indivíduos se tornam membros da profissão docente e assumem progressivamente papéis mais maduros no ensino, assim como adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos e a cultura do grupo a que pertencem. Contudo, é importante lembrar que o processo de socialização profissional não termina no momento de entrada na profissão, ou em qualquer momento arbitrário durante o início de carreira do professor, mas deve enfatizar-se a socialização como um processo contínuo ao longo de sua vida.

Longe de ser uma trajetória linear ou limitada a um intervalo de tempo, o processo de mudança está presente em todas as etapas da vida do professor (Braga, 2001; Lacey, 1997).

Quando o docente passa pela transição de ser aluno e tornar-se professor, essa passagem de posição será sentida principalmente pelas necessidades que o novo professor tem de se adaptar às características da instituição que o acolheu. Para explicar este processo de socialização do professor, Lacey (1997) utiliza o conceito de *estratégia social*, apresentando três tipos de resposta que os novos professores expressam aos constrangimentos institucionais: (i) *ajustamento interiorizado*, pelo qual o indivíduo cede às exigências da situação, crendo que contribuem para obter os melhores resultados; (ii) *concordância estratégica*, pela qual o indivíduo se submete às

exigências da situação, mas mantém certas reservas ao fazê-lo; e (iii) *redefinição estratégica*, em que o professor procura ativamente mudar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis dentro de uma instituição.

Ainda com base em investigações a respeito do processo de socialização, encontramos em Zeichner e Liston (1985) duas perspectivas de socialização do professor:

1. A perspectiva funcionalista, unidirecional, que vê o professor como um ente passivo face às forças socializadoras, o qual vai progressivamente integrando as suas orientações;
2. A perspectiva dialética, que vê o professor como receptor, mas também como criador de valores, isto é, parte do princípio de que existe uma contínua interação entre opções e restrições, na socialização do professor principiante.

A primeira perspectiva remete ao paradigma de socialização profissional normativo, que pressupõe a “interiorização das formas de conduta” que indicam ao jovem docente “como deve comportar-se uma determinada situação”, com vistas à “adaptação do professor às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integra” (Alves, 2001, p. 188). No paradigma de socialização profissional normativo, o professor principiante busca adaptar-se ao ambiente e ao movimento profissional e pessoal que circula na instituição de ensino, é o início da compreensão da necessidade de ser aceito pelos professores com mais tempo e experiência docente, assim como identificar as normas, o regulamento vigente na unidade escolar. Estes professores acabam por usar o ajustamento interior como estratégia de socialização, seria a internalização das formas de conduta por parte da pessoa.

A segunda perspectiva prende-se ao paradigma interativo, que encara a socialização como um processo de influências múltiplas

entre quem ingressa na profissão e quem os acolhe, daí resultando mudanças para os dois lados. Esta segunda perspectiva pressupõe a troca e a influência das relações, dos conhecimentos entre o professor que está chegando com os professores que o acolheram, é um processo dialético entre o indivíduo a instituição e com os demais (Braga, 2001).

3.3.1.1 A socialização do professor universitário

No contexto educacional são poucos os estudos sobre o professor universitário e seu processo de socialização, a maioria das pesquisas enfoca o processo de socialização do professor da educação básica. No Brasil, destacam-se os estudos de Lüdke (1988) e Nunes (2001), que adotam a socialização de professores como base compreensiva da aprendizagem da profissão, mais diretamente sobre o processo de aprender e ensinar.

Relativamente à socialização do docente do ensino superior, para o professor principiante, podemos considerar o processo de socialização bastante semelhante aos professores dos demais níveis de ensino. Contudo, o contexto da universidade exige dos docentes algumas atribuições além daquelas presentes na escola, que influenciam o processo de socialização.

De acordo com Zabalza (2004), são três as funções dos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição, além da função de orientação dos trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses) que tornam o exercício profissional ainda mais complexo (Veiga, 2006), exigindo do professor uma formação que nem sempre houve.

No Brasil, a formação do professor universitário tem amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, artigo 66. O docente universitário será preparado nos cursos de

mestrado e doutorado, porém, os programas de pós-graduação direcionam a formação de pesquisadores em seus campos específicos e pouco se preocupam quanto à formação pedagógica de professores. Há apenas uma indicação da preparação pedagógica na Resolução nº 3/99 do CNE, que prevê a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu* – nível de especialização (Brasil, 1999).

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação (Veiga, 2006). Dentro deste cenário, é comum encontrarmos professores nos cursos superiores que não tiveram nenhuma formação pedagógica voltada para a sala de aula, sendo que nos seus cursos de mestrado ou doutorado só foi possível a formação em conteúdos da área específica e em pesquisa científica.

Desta maneira, muitas são as dúvidas de como o professor chega à universidade para exercer as respectivas funções, pois legalmente a sua formação não atende na íntegra a demanda do seu exercício profissional, que exige uma formação científica, pedagógica e política de seus docentes.

Concomitante às funções a realizar, Marcelo Garcia (1999) destaca que o professor nos seus primeiros anos de docência, além de exercer as atividades de ensino e de investigação, enfrenta a fase de socialização da cultura organizacional universitária. Etapa na qual ocorre a assimilação das normas, valores, conhecimentos, modelos e atitudes da cultura dos professores universitários, integrando-os à sua identidade, e adaptando-se ao meio social, se assim nele desejar sobreviver. É considerada uma fase na qual o professor tem uma prática muitas vezes numa condição individual e isolada, aprende inicialmente através do processo intuitivo e de observação dos colegas.

No entanto, o processo de socialização do docente

universitário não ocorre somente nos três primeiros anos (tempo que o caracteriza como professor principiante) de docência. Existe uma socialização prévia, que já aconteceu durante os anos em que esse futuro professor foi acadêmico, observou os outros professores ensinando, acompanhou e colaborou com algum professor na realização de investigações, aproximando-se do mundo da pesquisa científica, no caso de ter sido representante de turma teve a oportunidade de participar das reuniões de colegiado (conselho de departamento). Com isso, durante esse período, o futuro professor aprendeu formas de comportamento, estilos de ensino que incorporou na sua maneira de ser professor (Marcelo Garcia, 1999).

Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Candau (1997), Pimenta e Anastasiou (2002) e Tardif (2002), há um conjunto de fatos marcantes na vida do professor que influenciam o seu processo de socialização no início da docência na Universidade. Estes fatos estão associados com as variadas experiências do que é ser professor, com base nos saberes que ele vem acumulando pela trajetória de sua vida escolar, através do conhecimento apreendido com os seus professores da vida estudantil, com a identificação dos bons ou maus professores.

Na maioria das vezes não se identificam como professores do ensino superior, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe, é o de colaborar no processo de passagem de professor que se percebe como ex-aluno da Universidade para ver-se como professor nessa instituição, ou seja, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam. Nesta passagem de ex-aluno para docente universitário, encontra situações que não são esperadas, não são previsíveis, para enfrentá-las desenvolve habilidades pessoais que o ajuda a vencer as barreiras e criar uma maneira própria de ensinar (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991).

3.3.1.2 A socialização profissional dos professores de Educação Física

A respeito da socialização do professor de Educação Física, pensamos que este processo não acontece diferentemente dos professores de modo geral, muitos são os pontos em comum. O que existe são as particularidades da área, que tocam, influenciam e são incorporadas pelo futuro professor que teve acesso ao mundo da atividade física e o seu contexto. A prática de um esporte, de uma atividade física, a experiência de bons professores e de treinadores consolidados profissionalmente são alguns dos exemplos que o professor de Educação Física traz na sua história de vida e que tem repercussão bastante marcante na sua socialização profissional.

No âmbito da formação de professores de Educação Física, a socialização dos professores também é uma preocupação que tem instigado os pesquisadores a estudá-la. O autor português Carreiro da Costa (1996) faz referência à socialização ocupacional que nos ajuda a compreender a formação e o trabalho dos professores, considera que todos os tipos de socialização influenciam o indivíduo a buscar o campo de Educação Física como opção profissional e futuramente influenciarão nas suas percepções e ações como professores.

Comentamos anteriormente que a socialização do professor é um processo que ocorre ao longo da vida, envolve variados tipos de influências em diferentes contextos, com isso a aprendizagem docente não acontece apenas com a frequência no curso de formação formal e não constitui o único momento da socialização para a ocupação de professor. Similarmente, para os professores de Educação Física a aprendizagem da profissão decorre pela observação das experiências dos longos anos como aluno, da cultura organizacional da prática das atividades corporais e das pessoas que

o marcaram significativamente. Estamos perante o que alguns autores referenciam no âmbito da socialização profissional, como de socialização antecipatória. O candidato a professor, pela aprendizagem por observação, incorpora, interioriza um conjunto de crenças, conhecimentos, habilidades e modelos de ensino que mais tarde é transportada para a formação e para a situação de trabalho (Carvalho, 1996; Lortie, 1975).

Essas experiências socializadoras são suficientemente poderosas para se renderem ao impacto da formação inicial, os futuros professores chegam ao curso com a intenção de continuar as praticas de atividades físicas e de desporto, outros têm a representação da aula de Educação Física como um momento de recreação. Para mudar esse cenário, caberá aos cursos de formação promover a alteração dessas crenças e de outras que se revelam inadequadas ao ensino, procurando intervir através da análise e reflexão, articulando-as com o desenvolvimento de conhecimentos de natureza crítica e técnica. Haja vista, não se deve desconsiderar a influência da socialização antecipatória, pois “este conhecimento poderá ser utilizado de uma forma deliberada às estratégias de formação que melhor se ajustam aos objetivos da formação úteis para a futura intervenção profissional” (Carreiro da Costa et al., 1996, p. 17).

Adicionalmente, Camilo Cunha (1999) adverte:

A fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Se esta fase de formação não promover a alteração das concepções prévias incorrectas sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, estas ideias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física (p. 156-157).

Para os professores em formação, o longo período de aprendizagem por observação (Lawson, 1989; Lortie, 1975), vivido enquanto alunos ou fora do contexto escolar, enquanto praticantes de desportos (Lawson, 1993; Crum, 1990), se junta às convencionais práticas culturais de Educação Física e dos desportos, representando certo conhecimento acerca do que é o trabalho do professor.

Essas representações sobre o que é ensinar e sobre o que é Educação Física moldam as suas perspectivas profissionais sobre o ensino e aprendizagem e permite-lhes gerar estratégias específicas para enfrentar o impacto dos programas de formação em que se encontram (Camilo Cunha, 2008a). Ainda que não existam respostas conclusivas acerca do impacto dos cursos de formação inicial, as investigações existentes sinalizam que estes programas pouco fazem para modificar as concepções profissionais dos estudantes (Bain, 1990).

Esse fraco impacto será consequência quer da poderosa influência da socialização anterior quer de fracos graus de coesão dos programas de formação e de identidade conceptual e ideológica dos formadores de professores (Carreiro da Costa, 1994; Lawson, 1993).

Embora a questão do impacto da formação inicial seja importante, parece ser mais adequado entendê-la no contexto de um processo mais amplo de reprodução do sistema escolar. Neste sentido, os hábitos pedagógicos do ensino superior reforçam os contextos, significados e práticas tal como existem nas experiências anteriores em vez de os desafiarem (Crum, 1990; Zeichner & Tabachnick, 1981).

A esse respeito, Dubar (1997), em seus estudos a respeito da socialização, apresentou a distinção entre a socialização primária e secundária que ajuda a clarear o fraco impacto que tem a formação inicial nas mudanças das concepções dos futuros professores. A socialização primária caracteriza-se pela aquisição de saberes de base que dependem essencialmente das relações que se estabelece entre o

mundo social da família e o universo institucional da escola. A socialização secundária constitui-se pela incorporação de saberes profissionais, que tem subjacentes um vocabulário, um programa formalizado, construídos por referência a atividades, representando um universo simbólico específico, podendo existir descontinuidade entre estas duas etapas da socialização (Carvalho, 1996).

Desse modo, é possível inferir que o estágio-supervisionado, etapa da formação do professor na qual ele tem contato com a realidade escolar e com a prática educativa, poderá ser um componente decisivo para a reconstrução das suas concepções a respeito da profissão e a sua atuação do professor de Educação Física. Todavia, a aprendizagem somente será significativa quando houver a reflexão sobre o processo e a alteração do significado do ser professor por parte do acadêmico. Nesse sentido, uma proposta de estágio colaborativo, compartilhado, no qual a reflexão configura-se como o eixo principal, facilitará este processo de apropriação e reinterpretação do papel do professor e da cultura da Educação Física escolar. A ideia da promoção de uma formação articulada com a prática será uma estratégia que poderá contribuir para colocar o futuro professor à frente de resoluções de problemas reais, levando-o a um processo de construção de novos saberes.

Ao entrar em contato com o cotidiano, o escolar sentirá a necessidade de repensar os seus conhecimentos e modos de atuação. Na opinião de Zabalza (2004), "o próprio estudante é, com certeza, a mais importante [estrutura de mediação], já que filtra os estímulos, organiza-os processa-os, constrói com eles os conteúdos da aprendizagem" (p. 195).

Portanto, o estágio precisa constituir-se como um espaço de reflexão sobre a aprendizagem da docência. Com a colaboração e orientação do professor formador (professor de estágio), no papel de agente mediador entre o processo de ensino e aprendizagem, poderá ser um recurso fundamental na aprendizagem da docência a partir de

sucessivas retomadas e confrontação de saberes, de sentidos e de significados das suas ações e dos seus pares. Nesse sentido, Marcelo Garcia afirma:

[...] constatamos que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem as diferentes dimensões que já referimos. Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura clima organizacional, uma estrutura de funcionamento, tanto explícita com implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento. Além do mais, durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares (2005, p. 103).

3.4 Temporalidades identitárias

A preocupação com a noção de identidade na sociologia francesa do trabalho é recente (Dubar, 1997), encontrou na obra *A Identidade no Trabalho*, de Renaud Sainsaulieu (1988), a primeira abordagem teórica de conjunto da questão. “O estudo das identidades profissionais, particularmente as dos professores, fundamenta-se na existência das múltiplas possibilidades de interpretações decorrentes da diversidade de pontos de vista teóricos, disciplinares e analíticos com que se podem abordar o tema, daí o súbito interesse por esse problema, considerado, principalmente, de natureza psicológica” (p. 45).

Para Ferreira (2003), a identidade profissional são processos e produtos que surgem de dinâmicas de ação individual e coletiva e não pode ser considerada como dados objetivos nem sentimentos subjetivos. De acordo com o autor, a compreensão das relações de trabalho e da formação resulta na noção de identidade profissional. A abordagem de Ilídio utiliza o método tipológico inspirado em Max

Weber (tipos-ideais), evidenciando “formas identitárias” que constituem, ao mesmo tempo, o sentido do trabalho (as formas de viver o trabalho) e a trajetória subjetiva (as formas de conceber a vida profissional no tempo biográfico).

A tradição teórica weberiana considera que as identidades dos atores sociais sofrem mais influência dos sistemas de ação do que da trajetória biográfica do indivíduo. De modo que o eixo espacial é mais valorizado do que o eixo temporal, reforçando as relações entre agentes de um mesmo sistema de ação e as formas de construção social que nele se operam.

A identidade profissional do indivíduo é confluyente à identidade social, já que todo sujeito se identifica a diversos grupos sociais, entre eles a classe profissional. Tajfel (1982), por exemplo, define a identidade social como “aquela parte do autoconceito de um indivíduo que se origina do seu conhecimento sobre sua pertença a um grupo social (ou grupos) juntamente com o valor e significado emocional ligado a essa pertença” (p. 114).

Assim, a identidade profissional também está ligada a um processo de socialização na profissão, pela qual o indivíduo assume os papéis, valores e normas do seu grupo profissional (Oliveira, 2004).

Dubar (1997) conceitua a identidade para si e para o outro, introduzindo uma análise sociológica à dimensão subjetiva, vivida e psíquica. Para o autor, a “identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutura, dos diversos processos de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 105). De acordo com esse conceito de identidade, o autor condensa os resultados de um conjunto de investigações empíricas, realizadas em empresas, em quatro arranjos: identidade de fora-do-trabalho, identidade do ofício, identidade da empresa e identidade da rede. Cada uma dessas configurações resulta de uma

dupla relação: entre o indivíduo e a empresa, e entre o indivíduo confrontado com a mudança e o seu passado. O autor conclui que as identidades surgem como fruto da articulação de duas identidades virtuais: uma atribuída pelo outro e outra construída por ele próprio através da sua trajetória anterior (Oliveira, 2004).

Ainda segundo Dubar, a cada configuração identitária está associado um tipo de saber privilegiado: o saber prático, relacionado ao trabalho como instrumento para a remuneração; o saber profissional, associado à qualificação no trabalho; o saber da organização, associado a uma lógica de responsabilidade; e o saber teórico, responsável pela transformação permanente e relacionado à acumulação de distinção cultural. Segundo esse modelo, tais identidades sociais e profissionais não são meras expressões psicológicas de personalidades individuais, mas “são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistema de formação” (1997, p. 239).

Gohier et al. (2001 citados por Oliveira, 2004) destacam o conceito de identidade profissional apresentado que privilegiam o modelo psicossociológico integrado do indivíduo, em detrimento de um modelo apenas sociológico do sujeito. Os autores entendem que a identidade profissional, particularmente a do professor, “é um processo dinâmico e interativo de construção de uma representação de si próprio como educador, manifestada em duas dimensões: a pessoal e a profissional” (p. 83-86).

A primeira está ligada aos conhecimentos, crenças, atitudes, valores, projetos e aspirações que o indivíduo atribui a si próprio, ou seja, corresponde a uma autoavaliação e autointerpretação que, segundo os autores, se apoia na capacidade de introspecção e de leitura da própria biografia.

Quanto à dimensão profissional, os autores apontam cinco componentes principais:

- i) *Representações relativas ao trabalho*: conhecimentos, capacidade de refletir, analisar e se autoavaliar, capacidade de relacionar a teoria com a prática, capacidade de fazer escolhas e autonomia;
- ii) *Representações relativas às responsabilidades*: conhecimentos de regras deontológicas, sentido ético e deliberação ética;
- iii) *Representações relativas aos alunos*: relacionamento interpessoal, empatia, capacidade de escutar, congruência, autoconhecimento, capacidade introspectiva, conhecimento dos mecanismos psicológicos, reconhecimentos das suas capacidades e limites intelectuais e dos seus valores;
- iv) *Representações relativas aos colegas e ao corpo docente*: colegialidade, sentimento de pertença ao grupo, competência dialética, capacidade de trabalhar em grupo;
- v) *Representações relativas à escola como instituição social*: conhecimento das necessidades sociais e culturais, capacidade de se afirmar e competência argumentativa (Oliveira, 2004, p. 14-15).

A partir desses conceitos, a identidade profissional fundamenta-se na perspectiva de construção da identidade pessoal como um processo dinâmico que, segundo Tap (1996), subentende seis características: a continuidade; a coerência consigo próprio (sentimento de permanecer o mesmo); a singularidade; a diversidade (várias personagens numa mesma pessoa); a realização pessoal através da ação; e a autoestima. O autor, contudo, reforça que essa é uma visão ideal, uma vez que estes diversos sentimentos, no dia-a-dia, são confrontados com crises e rupturas. A construção da identidade constitui, portanto, um esforço permanente para propiciar a continuidade na mudança (p. 10).

Gohier et al. (2001) atribuem seis características à dinâmica

identitária, quatro delas em comum com as propostas por Tap. Eles substituem a coerência e a continuidade pela congruência consigo próprio num momento preciso da sua trajetória pessoal e pela continuidade com o outro, que estaria vinculada à relação de confiança estabelecida entre duas pessoas.

Segundo Dubar (1997), a identidade profissional é uma identidade social particular entre outras identidades sociais da pessoa, decorrente do espaço profissional e do trabalho no conjunto social, principalmente no que diz respeito à estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator. Para o autor, as identidades profissionais são identidades especializadas relacionadas a atividades especializadas, ligadas a saberes específicos e a papéis vinculados, em maior ou menor grau, à atividade social do trabalho (Lopes, 2001).

Carrolo (1987) destaca que não há consenso na definição de identidade e é muito difícil a sua operacionalização, sendo comum deparar com enorme confusão terminológica e emprego de conceitos sem o aprofundamento epistemológico necessário. Alguns estudos, entretanto, contemplam, além da construção da identidade em geral, a construção da profissão docente, como Tardif et al. (1991) e Abraham (1972).

3.4.1 A construção da identidade profissional do professor

A construção da identidade profissional está atrelada às relações que o professor estabelece com a sua profissão e com as pessoas com quem trabalha e, segundo Nóvoa (1992), evolui através de um triplo processo constituído por adesão, ação e autoconsciência:

- Processo de adesão: o ator social aceita um conjunto de princípios e valores, adotando métodos comuns a outros professores e investindo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- Processo de ação: o professor escolhe seus próprios modos de agir, usando suas decisões de forma pessoal e profissional;

- Processo de autoconsciência: as tomadas de decisão são feitas a partir da reflexão sobre suas ações.

Alguns autores entendem que a identidade profissional e pessoal são processos integradores, constituindo uma unidade professor-pessoa pela qual não se pode analisar uma identidade pessoal desvinculada da identidade profissional. Para Huberman (1995), "compreender o professor é compreender a pessoa que o professor é" (p. 142).

Presume-se, portanto, que as alterações ocorridas no ser humano dependem dos contextos pessoais e profissionais nos quais estão inseridos, pois não é possível dissociar o indivíduo do mundo exterior, o que significa que qualquer transformação no campo profissional está ligada às mudanças pessoais.

Ainda que assuma certa diversidade conforme as circunstâncias, a profissão docente apresenta importantes aspectos comuns que representam a identidade de um grupo de indivíduos que exercem um mesmo papel social. O percurso através do qual o sujeito se torna professor é estabelecido ao longo da carreira e exige o emprego "de um conjunto de técnicas e de procedimentos que assentam num corpo de conhecimento teórico e de investigação que vão determinar essa identidade profissional" (Simões, 1996, p. 158).

Os estudos voltados à construção da identidade profissional do professor não deixam, também, de analisar a influência dos diferentes contextos sociais e históricos na formação docente, ou seja, como o professor é identificado nos diversos momentos da história e nas diferentes sociedades a que pertence, o que torna mais complexo compreender a realidade do que é ser professor.

Para Lessard (1986), a construção da identidade profissional do professor também está ligada à relação que este estabelece com a sua profissão e com seus colegas e, simultaneamente, com toda a simbologia que o trabalho docente representa para si e para os outros. A partir das representações que o professor constrói sobre a

própria atividade profissional, o autor faz quatro indagações:

1. Qual é o capital de saberes que fundamentam a prática?
2. Quais são as condições de trabalho, principalmente em termos de autonomia e controle, e o contexto em que se desenvolve (a aula, a escola, o sistema de ensino)?
3. Qual é a pertinência social e cultural da prática?
4. A que grupo social o professor pertence? (p. 167).

Esses quatro aspectos, segundo o autor, além de permitirem uma estruturação das representações que o professor constrói da vivência profissional, facilitariam a sua compreensão no processo identitário.

O que o indivíduo faz determina, em grande parte, o que o indivíduo é. Assim, a profissão constitui, atualmente, uma das fontes essenciais de produção identitária, correspondente a um processo dinâmico que percorre diacronicamente a vida dos indivíduos e resulta do confronto da dimensão individual com as dimensões coletivas da ação profissional. A construção da identidade profissional, portanto, confunde-se e se sobrepõe a um processo multifacetado de socialização que abrange toda a vida profissional e é fruto da articulação entre uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual (Dubar, 1997).

Para Dubar (1997) a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 11).

Gohier et al. (2001) salientam que tanto o processo de construção da identidade pessoal quanto o da identidade profissional passam por fases em que o indivíduo se coloca em questão e enfrenta conflitos internos e externos, os chamados momentos de crise. O modelo proposto pelos autores foi experimentado num

estudo empírico com professores e professores formadores, no qual se observou que a construção da identidade caracteriza-se pelo dinamismo e pela interação. Os pesquisadores concluíram que a identidade profissional é o resultado de desequilíbrios sucessivos e que esta não consiste na “reiteração do mesmo, de um modelo condensado, mas na trajetória de um indivíduo através de diferentes rostos que ela [a identidade] pode tomar” (p. 27).

A identidade profissional tem sido apontada como uma vertente muito importante da identidade pessoal, que se manifesta com destaque no professor, na medida em que a pessoa do professor está muito presente na sua atividade profissional (Kelchtermans, 1995; Nias, 1991) Trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo (Tardif, 2000); consequentemente, a atividade profissional imprime marcas na identidade pessoal.

A questão identitária profissional (como eu me vejo como professor?) deve ser encarada, portanto, como particularização da questão identitária mais geral (quem sou eu?) e está associada à noção de identidade narrativa. A autointerpretação que a pessoa professor faz de si próprio como tal não é uma descrição neutra, ela expressa sem dúvida os seus gostos, as suas orientações e os seus valores.

3.5 A dimensão pessoal, social e profissional no desenvolvimento do professor

Apresentaremos neste ponto de que maneira as dimensões pessoal, social e profissional estão presentes no desenvolvimento do professor e no trabalho que desenvolve. No pressuposto de que essas dimensões têm implicações mútuas e não podem ser compreendidas como resultantes de interações estabelecidas linearmente, deverão

ser compreendidas circularmente e de uma forma equilibrada no desenvolvimento do professor.

3.5.1 Dimensão pessoal (eu pessoal)

De início, importa discutir em que medida é válido considerar a dimensão pessoal presente no desenvolvimento do professor, principalmente por aquilo que o faz ser e agir como tal. Não há dúvida de que nada do que se faz se realiza de maneira aleatória, mas está relacionado com o tipo de pessoa que se é, sendo, por isso, o desenvolvimento profissional do professor inseparável do seu desenvolvimento global como pessoa, o seu *eu pessoal*. Neste propósito, o desenvolvimento profissional é aqui entendido de forma holística, na unicidade do indivíduo e indissociável dele, pois está claro ser a pessoa do professor que se desenvolve.

No âmbito desta investigação, associa-se ao desenvolvimento profissional do professor aquilo que é como pessoa, sua história, experiências de vida e os contextos sociais, culturais e institucionais em que cresce, aprende e ensina. Um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, crenças, as atitudes, os sentimentos e motivações (Tavares, 1997).

No entendimento de Cavaco (1991), à medida que as profundas mudanças sociais afetam diretamente a escola e os professores, da mesma forma como é necessário criar uma nova escola, também é urgente reconstruir a formação dos professores. Para tal formação, de acordo com a autora, urge que se superem os conceitos tradicionais que colocam o professor à mercê da “eficácia do se fazer”, como mero agente social limitado à sala de aula. Defende como prioritário considerá-lo como a integração do homem/cidadão/professor, incluído de modo ativo numa dada

sociedade e num dado momento histórico. É fundamental, portanto, compreender o professor como pessoa. Reconhecer que o que diz e faz é ditado pela pessoa que ele é, ou seja, por sua personalidade, e perceber que a sua formação (desenvolvimento) depende de suas relações com o mundo e consigo mesmo.

Nos percursos do desenvolvimento do professor, a construção da identidade profissional é afetada pela dimensão pessoal, pois o que ele é mistura-se com as experiências compartilhadas com os outros (pares, os colegas de trabalho) no contexto da sua profissão. Com efeito, as trocas de experiências podem contribuir para reforçar ou não o seu modo de ser professor, levando-o a refletir sobre a sua prática, “é imprescindível perceber que os espaços e as situações de reflexão comuns são facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional do professor” (Cavaco, 1991, p. 161).

Adicionalmente, Nias (citado por Nóvoa, 1992) afirma que “o professor é uma pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 25). Destaca a premência das instituições de ensino de proporcionar ao professor espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que possam eles se apropriar de seu processo de formação e encontrar um sentido em suas histórias de vida.

Por seu turno, Nóvoa (1992) também defende a ideia de que a personalidade do professor se projeta no ensino, ao afirmar: “Diz-me como ensina, dir-te-ei quem és”. E vice-versa. Para o autor, a pessoa do professor é a sua matéria-prima, é com ela que primeiramente os alunos se identificam e é dela que mais tarde se recordam, independentemente de se lembrarem ou não dos conteúdos ensinados. A forma como cada um ensina está diretamente ligada ao que cada um é como pessoa. Confundem-se o ser e o ensinar, a pessoa e a profissão. “É impossível, portanto, separar o eu profissional do eu pessoal” (1992, p. 17).

A este propósito, Ralha Simões (1993) analisou o conceito de

formação amparado nos estudos da evolução pessoal do futuro professor a partir das perspectivas psicológicas, destacando as pesquisas dos investigadores Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) a respeito das mudanças no decurso do desenvolvimento psicológico humano, cujo pressuposto é considerar que as alterações ocorridas não podem ser dissociadas dos contextos pessoais e profissionais em que os indivíduos estão envolvidos, isto é, as mudanças no desenvolvimento do professor estão diretamente relacionadas também ao contexto de vida pessoal e profissional.

Na esteira dos estudos que afirmam que o eu pessoal não é dissociado do trabalho docente, mais uma vez Nóvoa (1992) traz suas contribuições. Na opinião do autor, as experiências pessoais constituem o eixo do processo do desenvolvimento do professor, sugere que a formação do professor seja focada no dia-a-dia da sala de aula, no seu modo de ser professor e, portanto, em sua experiência própria. O trabalho centrado na pessoa e na experiência do professor é da maior importância, especialmente nos períodos de crise gerados por mudanças, "pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional (p. 26)." Centrar a educação no sujeito que aprende é pré-requisito para se impor uma nova cultura sobre o ato de ensinar, levando-se em conta não apenas as aquisições acadêmicas, mas, especialmente, a maneira como se desenvolve tanto a vida dos professores quanto a dos alunos.

O modelo de Combs (1965 apresentado por Simões, 1996) considera que a preparação profissional do professor (formação inicial) deve partir de uma concepção que o considere como um todo. Para o autor, todo ser humano deve aprender a descobrir-se a si próprio e desenvolver o seu eu pessoal. Somente pelo autoconhecimento e autodesenvolvimento será capaz de se tornar pessoa. O professor deve ser visto como uma pessoa a quem não é possível ensinar a profissão, mas a quem se facilita o enquadramento

num processo de descoberta pessoal que lhe proporciona as condições necessárias para que aprenda a utilizar a si próprio como um instrumento pedagógico.

Além disso, complementa Simões (1996), é preciso promover iniciativas para o autoconhecimento durante a formação inicial, o que contribui para aumentar as chances de superar os pré-conceitos quase inevitáveis no processo de apreensão da realidade. E evitar que seja tolhida a versatilidade exigida do professor ante a complexidade e diversidade de situações enfrentadas em sala de aula, proporcionando, assim, uma melhor preparação profissional.

É consenso entre vários autores que a inferência da dimensão pessoal é essencial nos processos de mudança do professor, ou seja, as mudanças no campo profissional não poderão dissociar-se das transformações pessoais. As teorias implícitas ou subjetivas¹⁰ têm contribuído para a investigação sobre o pensamento do professor, servindo de referência para explicar melhor como a dimensão pessoal interfere e define a mudança do professor.

Nessa mesma linha, Simões (1996) aponta que cada indivíduo constrói, a partir das situações vividas, da sua experiência pessoal e da forma como esta é interpretada, uma teoria implícita sobre a realidade, responsável por influenciar e determinar a sua ação (pessoal e profissional). Para o autor, "a perspectiva pessoal constitui o aspecto central das teorias implícitas", consequentemente, o comportamento humano tem peculiaridades decorrentes da história de cada indivíduo e não pode ser interpretado como resposta a instintos ou à associação de certos estímulos somente (p. 216-217).

Os estudos de Mizukami et al. (2002) acerca da formação dos professores e das práticas pedagógicas revelam que as experiências e significados atribuídos pelos docentes às diversas situações são pessoais e, portanto, as teorias práticas dos professores diferem

entre si. Visto por essa ótica, o ensino pode ser considerado como uma atividade prática, mas fundamentada em alguma teoria, e a literatura sobre desenvolvimento profissional da docência tem mostrado que as teorias implícitas exercem grande influência na configuração das práticas pedagógicas (Shulman, 1986, 1987, dentre outros). Nesse contexto, as práticas profissionais se manifestam por meio de pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comportamentos.

As teorias práticas são, muitas vezes, teorias implícitas. Os professores aprendem a tomar decisões, a definir e colocar em prática suas estratégias de ensino, a desenvolver suas aulas, a manter disciplina, a estabelecer o ritmo de aprendizagem, por exemplo, a partir das suas experiências diretas, não só como professores, mas também como estudantes que foram. Seu conhecimento e sua experiência, portanto, é particular para cada situação vivida e suas teorias pessoais que daí advém podem ser consideradas como sendo seu conhecimento pessoal sobre o ensino. Assim, os padrões de ensino dos professores são baseados em modelos implícitos do que é conhecimento e de como ele é adquirido. O modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, não importa qual seja, exercerá forte influência nas atividades interativas em sala de aula e na forma como interpreta as informações.

Ao longo da vida profissional, o professor “constrói sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive a prática. Tais sínteses, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas de objetivação de um conhecimento que é seu e que só é possível construir a partir do exercício da docência” (Mizukami et al., 2002, p-151-157).

¹⁰ Denominação dada às teorias pessoais dos professores.

3.5.2 Dimensão social (eu social)

Ter o conhecimento do modo como a dimensão social se configura no desenvolvimento do professor nos ajuda a entender a maneira de ser do professor, na medida em que o seu desenvolvimento é influenciado pelo contexto habitado pelo professor, pelas relações sociais, pelos papéis¹¹ assumidos.

De acordo com Ponte (2001), é importante conhecer o contexto profissional do professor para compreender o professor que ele é e como se desenvolve. O seu desenvolvimento acontece no meio em que vive e nas interações sociais que estabelece no seu ambiente ocupacional de contexto multilateral. Sob este aspecto, Canavarro (2003) cita Thompson (1992), para apontar os fatores contextuais, como os “valores, crenças e expectativas dos alunos, pais e outros colegas, professores e administradores; o currículo adotado; as práticas de avaliação; e as inclinações filosóficas do sistema educativo geral” (p. 138), que afetam as concepções e práticas dos professores e influenciam o seu modo de ser. Haja vista ser relevante para o professor perceber como o seu contexto profissional interfere no seu desenvolvimento e adicionalmente aprender a lidar com estes fatores ao longo da sua carreira, leitura que irá ajudá-lo a enfrentar e conviver com o processo de mudança a que está sujeito diariamente.

As três dimensões – pessoal, social e profissional – articulam-se mutuamente na formação/desenvolvimento do professor, ocorrendo numa trama de inter-relações que envolve essas dimensões, as quais, embora compreendidas separadamente, encontram-se interligadas e associadas ao contexto habitado pelo professor.

¹¹ Segundo Cordeiro Alves (1991), as dimensões do papel do professor são: pessoal, docente e institucional.

Relativamente ao contexto profissional do professor, Ponte (2003) destaca três ambientes distintos, com diferentes níveis de abrangência e proximidade do professor: o nível macro, relativo a contextos nacionais, sociais e culturais alargados; o nível meso, relativo ao contexto comunitário onde se insere o professor; e ainda o nível micro, para se referir à escola concreta onde este leciona. Em cada um desses níveis o professor sente o impacto de alguns fatores (citados anteriormente), de maneira mais ou menos intensa, que afetam o seu desenvolvimento, dependendo da condição de proximidade que o docente tem com esses meios (Canavarro, 2003).

Nesta medida, na perspectiva adotada para este trabalho, sobre o desenvolvimento do professor, também é possível falar no desenvolvimento de sua vida pelas interações que estabelece entre os seus diferentes papéis sociais, nos variados contextos que habita, nos seus valores, crenças e mudanças (Sarmiento, 2002; Simões, 1996). Esta perspectiva que se enquadra no paradigma interativo (já apresentado), sinaliza as influências recíprocas entre o indivíduo e o meio e da construção interativa entre a pessoa do professor e o contexto por ele habitado.

Similarmente, Bronfenbrenner (1987) aponta os processos adaptativos da interação do sujeito com o seu meio, as interações constantes entre o professor e os contextos (micro, meso, exo e macro) em que habitam que tem em conta a multiplicidade dos quadros físicos e sociais envolventes ao longo das transições ecológicas que ocorrem durante a vida, Ralha Simões (1995), Oliveira-Formosinho (1998). Neste propósito, Pérez Gómez (1997) destaca:

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram as situações individuais de aprendizagem ou as formas de comportamento de

grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (p. 102).

A maneira de ser do professor também está associada, conforme destaca Tardif (2002), aos saberes que intervêm na prática docente. São os saberes mobilizados pelos professores em sua prática cotidiana e entre estes estão os saberes da experiência¹², o autor descreve que esses saberes são construídos do trabalho do professor e no conhecimento do seu meio. São os saberes práticos e não da prática, são partes constituintes da prática docente, que guiam, orientam a profissão do professor e a sua prática em todas as suas dimensões, o que para este autor entende-se como a cultura docente em ação. O saber do professor está sempre associado a uma experiência de trabalho com outros, é um saber ancorado em uma tarefa complexa (ensinar), é situado em um espaço de trabalho, e enraizado em uma instituição e uma sociedade; o saber do professor traz em si as marcas do seu trabalho, não é somente um *meio* no trabalho, mas é *produzido e modelado no e pelo trabalho* (Tardif, 2002, p. 52).

Para Amiguiño (1992), os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e o formar-se decorre em estreita ligação com estar e com os saberes e a experiência global que as pessoas conseguem mobilizar na sua formação, inclui as ações pedagógicas cotidianas do professor em contato direto com o seu ambiente de trabalho e sua comunidade escolar. Neste contexto, a escola se constitui também no espaço de formação do professor e o

¹² Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professore(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 234).

conteúdo dessa formação é a sua prática educativa. A este respeito, Freire (2003) destaca o processo de formação também se dá no chão da escola, espaço onde professor e aluno interagem num verdadeiro círculo de culturas.

Hargreaves (1992) tem escrito extensivamente sobre as formas da cultura escolar que tem diferentes implicações no trabalho dos professores e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional. Para este autor, em geral, essas culturas fornecem um contexto no qual as estratégias específicas do ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. Nesse sentido, as culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e por que o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual faz parte.

Ainda para Hargreaves (1992), as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho, fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. "O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior" (p. 185-186).

3.5.3 Dimensão profissional (eu profissional)

No âmbito da nossa investigação, a dimensão profissional (eu profissional) no desenvolvimento do professor indica o sentido de produzir a profissão e, como bem menciona Nóvoa (1992) "é importante o professor assumir o papel produtor da sua profissão" (p. 28).

O eu profissional não representa um conceito estático, adquirido ao ingressar na profissão (Canavarro, 2003), a concepção de ser o profissional produto de uma ação de uma instituição de formação inicial deixa de ter sentido, para se conceber o profissional como um participante ativo num processo permanente de construção de saberes, de reconstrução de práticas, da sua profissão e do seu desenvolvimento. Esse processo evolutivo é guiado com vistas a conduzir a atividade docente de modo cada vez mais adequado.

De que maneira a profissão reflete na pessoa? De que maneira o professor vive e o que faz na profissão? Como o professor se sente na profissão? São algumas das inquietações que ainda carecem de esclarecimentos, apesar de alguns estudos já apontarem considerações a esse respeito. No desenvolvimento profissional do professor, a constituição do eu profissional está associado: ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, dos conteúdos concretos apreendidos; às atitudes face ao ato educativo, com os contextos da aprendizagem; ao papel do professor e do aluno; às suas relações interpessoais; às competências envolvidas no processo pedagógico; e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor (Tavares, 1997). Haja vista, a investigação sobre as práticas dos professores poderá repercutir-se em mudanças significativas para a profissão docente, bem como para a melhoria do ensino por meio de mudanças dos próprios professores.

Complementarmente, para Perrenoud (2003):

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (p. 20).

Constituir-se profissionalmente também significa identificar-se com a profissão, a identidade está atrelada às relações que o

professor estabelece com a sua profissão e com o contexto que trabalha (ambiente e pessoas). O tema da identidade profissional já foi tratado anteriormente, quando discutimos a formação do professor, porém, embora para efeitos de clarificação e de metodologia de trabalho, este conceito possa ser analisado isoladamente, deverá, no entanto, ser entendido como um todo integrante, com implicações mútuas. Com isso, é possível inferir que a dimensão profissional e a identidade profissional seguem juntas na construção da profissão do professor.

A forma como se vive a profissão tem estreita ligação com a noção de identidade profissional, é um aspecto decisivo que condiciona muito do que o professor faz ou está receptivo para vir a fazer num futuro próximo (Canavarro, 2003). O conceito de profissão tem múltiplos sentidos e tem sido adotado em diversas abordagens com diferentes concepções, nomeadamente o professor tem merecido da comunidade científica um amplo debate e um volume de investigações que decorrem das mudanças na área da educação escolar, e do interesse que essas mesmas mudanças despertam no campo científico. A alteração dos papéis do professor, os novos tipos de relações que se desenvolvem entre os membros da comunidade, parecem estar na base do interesse sobre este foco de investigação. Afinal, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas políticas educacionais na contemporaneidade.

É preciso esclarecer que, mesmo utilizando a expressão profissão docente, estamos conscientes de que, no caso dos professores, a definição da profissionalidade¹³ não é nada fácil e deve estar em permanente discussão, como adverte Sacristán (1995),

¹³ Profissionalidade: competências desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização; saberes que evoluem no exercício da profissão (Lessard & Tardif, 2005). Conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (Sacristán, 2000).

además, deve ser analisada considerando-se o momento histórico concreto e determinada realidade social.

A comunidade científica tem demonstrado demasiada preocupação a respeito dos fatores¹⁴ com incidência positiva e negativa na atuação dos professores, fenômeno mundial que se justifica pela necessidade de a nova escola acompanhar as transformações sociais, cada dia mais velozes, ao mesmo tempo em que a educação é colocada como condição para o desenvolvimento econômico e para a transformação social e cultural das nações.

Hargreaves (2004), em sua obra *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*, esclarece com muita propriedade o sentido da profissão do professor na atualidade (na era da sociedade do conhecimento) e as repercussões no ensino, na aprendizagem e na educação. Para o autor:

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a serem profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje. Dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para inovação, flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores devem também mitigar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da noção de comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres. No atingimento desses objetivos simétricos reside seu paradoxo profissional. A educação e consequentemente, escola e professores - deve estar a serviço da criatividade e da inventividade (p.3).

De acordo com Nóvoa (1995), a profissão docente integra

¹⁴ Interferências contemporâneas na profissionalidade docente, como por exemplo: o isolamento e o individualismo, a desestruturação da profissão e dos

duas dimensões: a construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprias e específicas da profissão docente, o qual é permanentemente reelaborado, o *corpo de saberes*¹⁵ não meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas; e a percepção e apreciação de um conjunto de *normas e valores* constitutivos do universo profissional que devem pautar a atividade docente no processo de profissionalização do professor. Os professores aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e exterior do corpo docente.

Tardif (2002) menciona haver uma pluralidade de saberes¹⁶ que os professores constroem e mobilizam no seu trabalho, designados como os saberes da formação profissional (relativos às ciências da educação e das ideologias pedagógicas); os saberes pedagógicos (doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa); os saberes disciplinares (oriundos das disciplinas específicas); os saberes curriculares (relativos ao programa escolar); e os saberes experienciais (originados da experiência profissional e da socialização do trabalho).

Adicionalmente, Tardif (2002) considera que os saberes dos professores não são apenas plurais, são também temporais¹⁷, os saberes constituídos por meio da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo da sua vida (enquanto aluno, durante a formação inicial e continuada...), do mesmo modo, que os saberes precisam ser compreendidos em íntima relação com o trabalho na escola.

Ao indagarmos: “como o professor se faz na profissão?”,

professores.

¹⁵ Grifo da autora.

¹⁶ Para Tardif (2000): Os *saberes* são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades.

acreditamos ser principalmente com base nos saberes e nos outros componentes da profissionalidade que o professor vai estruturando a sua vida profissional, a sua relação com a escola e com os colegas. Enfim, vai produzindo o seu modo de ser professor. E, “como o professor se sente na profissão?”; além da conotação experiencial dos saberes profissionais, esses saberes têm traços do que efetivamente o professor é, vive e viveu, por isso, o uso da expressão que o professor ensina não só o que sabe, mas também o que é.

Em sua atuação profissional, o professor toma decisões diante das situações concretas do dia-a-dia e para isso lança mão de um conjunto de conhecimentos específicos. Ele também estabelece relações com seus pares e com o espaço escolar como um todo, é na combinação dessa base de conhecimentos teóricos com a prática que o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

É possível associar a esta questão o que Tardif (2000) trata como a Epistemologia da Prática Profissional, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Nesta medida, o saber assume um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

3.5.3.1 Dimensão da percepção de si enquanto profissional (eu na percepção de mim)

Embora a dimensão da percepção de si enquanto profissional faça parte integrante do conceito da dimensão profissional, parece-

¹⁷ São adquiridos e construídos através do tempo.

nos lícito constituir uma categoria separada, na medida em que atende os propósitos da nossa investigação.

Evoca-se, “como o professor se percebe enquanto profissional?”, em especial a sua percepção, nomeadamente, aos deveres, normas, atitudes e sentimentos ligados à profissão, as exigências e/ou expectativas quanto à atuação, e as competências que precisa ter para lidar com o ensino. Nesse pressuposto, engloba as percepções da sua atuação profissional, e as suas expectativas ao desempenho das suas funções.

Nascimento (2004) ressalta que, para o professor, a percepção de si enquanto profissional poderá estar associada ao seguinte sentido:

O ser profissional terá relação com o estar na profissão, considerando que contribuições do contexto de atuação onde operam representações, valores, crenças, práticas, etc, envolvem a construção de uma versão do ser profissional, da parte do indivíduo. Essa relação não é automática ou mecânica, mas dinâmica e baseada na interpretação que o sujeito faz dos indicativos do contexto, porém, sempre vinculados de alguma forma (indivíduo e contexto), porque parte da identidade profissional advém da adoção de valores e ideologias norteadoras (p. 77).

Como resultado das interações entre as representações, valores, crenças, atitudes e práticas com o contexto¹⁸, os professores constroem significados/conceitos específicos em relação a eles mesmos e à sua profissão (autoconceito),¹⁹ uma concepção acerca de si próprio como professor (autoimagem). Esta concepção inclui a forma como o professor se percebe, como se assume, o que considera importante na profissão (Canavarro, 2003).

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir

¹⁸ Contexto: social, cultural e institucional.

¹⁹ São as teorias que a pessoa constrói a respeito de si mesma e do mundo e que servirão de embasamento para as situações da realidade (Polaino Lorente,

e de atuar dos professores durante o processo do ensino e demais atividades profissionais; o que os professores são como pessoas, os diferentes contextos em que crescem, aprendem e ensinam. Neste propósito, é possível inferir que estudar a vida e a carreira do professor é um fator importante para a investigação educacional. Por meio da abordagem biográfica²⁰ (história de vida) é possível compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram (vão) acontecendo. Entre as diversas dimensões da vida, a partir dos fatos vividos e refletidos pelo professor, “[...] um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio” (Ricoeur, 1985 citado por Moita, 1995, p. 122).

Na perspectiva deste estudo, a autoimagem é a forma como o professor vê o seu papel na sala de aula e na escola; o tipo de autoridade e responsabilidade que assume (caracterização global que faz de si como profissional) é expresso pelas representações que o professor revela e são válidas na medida em que traduz a forma como viveu (vive) a realidade profissional com que se confrontou, configurando um conjunto de imagens da profissão (Canavarro, 2003).

Complementarmente, a autoimagem do professor também está ligada à forma como ele se descreve, a partir de dados filtrados pela percepção de si próprio e a dos que o rodeiam - que são as apreciações que o professor considera fazerem dele (alunos, colegas, representantes da educação, pais). Quanto mais positivas forem as percepções de si mesmo e as do outro, mais elevada será pressupostamente a sua dimensão pessoal/profissional e mais forte ele será como pessoa.

2004).

²⁰ Segundo Josso (1985 citado por Moita 1995, p. 116), as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural. Esse diálogo introduz necessariamente uma reflexão sobre a articulação entre essas duas realidades e “a tomada de consciência de co-habitação de significados múltiplos num mesmo vivido”.

O professor que cada um de nós se torna está em íntima relação com o que é como pessoa, com o que faz, o que pensa e o que diz. E o modo como se transformou no professor que é num dado momento histórico, é o resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que tem por base as suas características pessoais e a sua personalidade. Realiza-se através de transições de vida e no quadro de um conjunto de fatores de natureza socioprofissional, que compreendem o ambiente de trabalho na escola e as características específicas da profissão docente.

A percepção de si tem estreita ligação com o sentido da profissão que o professor constrói. A esse respeito, Hargreaves (2004) destaca que:

o sentido da profissão está na relação entre o sujeito e ele mesmo, os outros e o mundo. Em suma, o sentido que uma pessoa pode encontrar numa situação está na relação com os seus atos, na sua relação com o saber, e na sua relação com o mundo (p. 53).

A autoimagem do professor vem carregada de construções sociais estabelecidas ao longo da docência, e sua identificação se apresenta como um fator fundamental na vida do professor, que não suportaria o cotidiano docente se não fosse esse sentimento que mobiliza seu agir profissional. Cada professor produz, no seu íntimo, a sua maneira de ser professor, de se realizar, de estar confortável – ou não – na profissão.

Escreve Nóvoa (1992) que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Daí a importância do professor apropriar-se do conhecimento de si próprio, perceber-se como pessoa, reconhecer-se na própria história” (p. 16).

Outro aspecto relacionado à autoimagem está entre o que o professor é no cotidiano da escola como profissional e o que gostaria

de ser ou pensa que deveria ser. Neste meio é que se instalam as contradições da profissão, a incapacidade para suportar a sensação de fracasso, a depreciação do eu, o desequilíbrio.

Corroborando Nóvoa (1992):

O processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (p. 17).

Relativamente ao conceito de autoimagem, se associa o conceito de autoestima, considerando que autoimagem é a percepção que a pessoa tem de si mesmo (descreve) e autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor (avalia).

Polaino-Lorente (2004, p. 20) define autoestima como a “avaliação que um indivíduo realiza e cotidianamente mantém a respeito de si mesmo, que se expressa em uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica na medida em que o indivíduo crê ser capaz, significativo, exitoso e valioso”. Especialmente para o professor, esta componente revela a sua apreciação da própria qualidade enquanto professor e avalia as suas capacidades e limitações próprias (desempenho profissional). A forma como lidamos com nossas capacidades e limitações nos dá a dimensão de nossos êxitos ou fracassos, esse sentimento de menos valia irá interferir diretamente nas relações com o outro, no ambiente de trabalho, na família, enfim, em todos os segmentos de atuação do ser humano.

A interpretação que o professor faz de seu papel, o sucesso (ou insucesso) que experimentou, os sentimentos que exprime sobre situações concretas, revelam a forma como vê e define a sua ação, fornecendo assim elementos para a compreensão de sua autoestima

(Canavarro, 2003), quanto mais acredita em sua competência profissional maior a chance de realizar um bom trabalho. Com efeito, se o docente realiza uma avaliação positiva de si mesmo, pode-se dizer que possui um bom nível de autoestima, sentindo-se capacitado para desenvolver suas atribuições, valorizado por seus colegas e motivado para o exercício da profissão.

Ainda conforme Canavarro (2003), um dos elementos mais significativos para a boa autoestima dos professores são os alunos, isto se constata pelo viés da aprendizagem (desempenho) e pela qualidade da relação pessoal que estabelecem com o professor. Ambos são avaliados pelo professor permanentemente e, de acordo com os resultados, desencadeiam um sentimento positivo ou negativo de valorização e reconhecimento por parte dos outros, seria a necessidade de estima, e está associada diretamente com as obrigações profissionais que acredita ter e busca atender.

3.6 As mudanças no desenvolvimento individual do professor

A mudança do professor tem sido entendida como um fenômeno tanto individual como estrutural e/ou organizacional do ambiente habitado pelo professor. O sentido de mudança estrutural e organizacional na educação refere-se às alterações no contexto, portanto, exterior ao indivíduo, por exemplo, as consequências de reformas, da adoção de inovações ou os efeitos de ações de formação. Associam-se, deste modo, os resultados da mudança organizacional, institucional e educacional às alterações no ambiente no qual o professor se insere que, de um modo geral, não são provocadas pelo professor.

Contudo, a mudança do professor, no sentido de fenômeno individual, aparece associada à evolução de cada indivíduo e às alterações pelas quais vai passando, não apenas de ordem física

como também psicológica e moral. De maneira geral, tem se constatado que qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte da mudança individual do professor, o fenômeno de mudança estrutural e organizacional está diretamente relacionado ao fenômeno de mudança individual do professor (Guimarães, 2005; Marcelo Garcia, 1999).

A palavra mudança parece estar surgindo cada vez mais no discurso pedagógico, conforme constata Marcelo Garcia (1994), e tal fato se deve, em geral, à mudança que tem se configurado como um valor em si mesma, razão porque revela que os processos de mudança apresentam múltiplas dimensões, no entanto, diversos pesquisadores parecem concordar a respeito de que os processos de mudança devem atender *necessariamente* ao que tem sido chamado de *dimensão pessoal da mudança* (Marcelo Garcia, 1995), ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores.

Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1999) defende que a formação e a mudança devem ser pensadas conjuntamente, com vistas principalmente às mudanças nas crenças e atitudes dos professores, nas suas práticas de ensino e no rendimento/desempenho dos alunos. Adicionalmente, também se enfatiza a interação do conceito de mudança, aprendizagem e desenvolvimento (Day, 2001; Marcelo Garcia, 1999) e, ainda, que a mudança representa um processo recíproco entre comportamento e crenças.

Em termos gerais, para as autoras Simão, Caetano e Flores (2005), a mudança revela um conjunto de ideias como:

- i) a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais; ii) a mudança é um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; iii) a mudança está intrinsecamente ligada à

aprendizagem e ao desenvolvimento (p. 175).

Guskey (1986) apresenta sua proposta de modelo do processo de mudança do professor (Figura 3), partindo do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

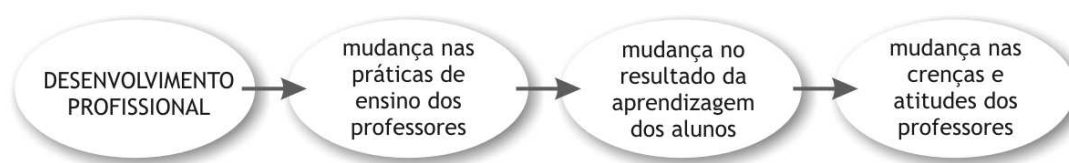


Figura 3 – O processo de mudança do professor

Fonte: Guskey (1986, p. 7).

Esse modelo proposto pelo autor apresenta uma orientação temporal do processo de mudança do professor. Ao falar da melhoria, o autor não se refere apenas à aprendizagem e ao rendimento, mas também à motivação, à participação e atitude ante a escola, entre outros. Afirma, também, que a questão importante reside no fato de que a evidência de melhoria (mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos) geralmente precede e pode ser um pré-requisito para ocorrer uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores.

A ideia principal referida por Guskey (1986) é a dos professores mudarem as suas atitudes docentes sem estarem totalmente convencidos de que sua realização terá uma repercussão positiva nos alunos. Na verdade, o modelo em referência retrata tão-somente uma orientação temporal do processo de mudança do professor, no qual Guskey deixa antever que os professores são sujeitos que se dispõem a ousar na perspectiva de inovar, desde que essas possíveis mudanças sejam esclarecidas o suficiente, mas que

essa ousadia possa lhes fornecer um mínimo de segurança de que as práticas inovadoras repercutirão positivamente, seja na aprendizagem/crescimento dos alunos, seja no seu próprio desenvolvimento profissional.

Na fala de Escuedo (1992):

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (p. 57).

Implica dizer que, progressivamente, os professores estão em processo de desenvolvimento profissional desde que estejam abertos a esse benefício necessário e desde que, de fato, invistam neste propósito.

CAPÍTULO IV

A INVESTIGAÇÃO: ORGANIZAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E METODOLOGIA

4.1 Introdução

O processo de construção de uma pesquisa científica implica necessariamente uma opção epistemológica e metodológica a respeito de como abordar o assunto, ou seja, como conceber a pesquisa. Esta parte do texto traz à luz os motivos pela escolha da metodologia/epistemologia adotada para este estudo. Assim, tentaremos buscar a coerência entre o objeto do estudo – o professor-formador em Educação Física – e o envolvimento investigativo – a compreensão do desenvolvimento profissional (pensamento e ação) no contexto dos Ciclos de Vida Profissional. Neste capítulo apresentamos a parte empírica do estudo, descrevendo o caminho percorrido na investigação.

4.2 Campo de estudo (para uma sustentação teórica)

A presente pesquisa contempla o estudo no campo do desenvolvimento profissional do professor e tem como objeto de análise o professor-formador e, no caso particular, o professor de Educação Física.

A proposta metodológica adotada assentou na abordagem qualitativa, por viabilizar de “forma mais profunda” a compreensão do objeto em análise. Os proponentes do paradigma qualitativo assumem que há múltiplas realidades e não uma única, cada uma relativa à experiência de quem constrói, levando a uma pesquisa subjetiva, a qual é entendida como um conjunto de práticas interpretativas. A escolha da abordagem qualitativa foi determinante

para compreender o objeto de estudo proposto nesta investigação. A preocupação em desvelar o pensamento dos sujeitos sobre o objeto trouxe uma valorosa perspectiva para atender ao propósito deste estudo.

Relativamente à pesquisa qualitativa, o pensamento de alguns autores (que vamos apresentar em seguida) expressa o procedimento dos investigadores qualitativos na busca de pistas para as suas indagações a respeito da vida do professor.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Este pensamento ratifica o nosso interesse pela compreensão dos atos realizados pelos seres humanos (professor) a partir das suas experiências, da sua história de vida, dos significados que atribuem às coisas que os cercam num determinado universo. Neste estudo especificamente, buscamos compreender as percepções pessoais, sociais, profissionais, e de si próprio enquanto profissional, do professor-formador em Educação Física a respeito do seu desenvolvimento profissional. De acordo com Patton (1990), a principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de seguirem a tradição compreensiva ou interpretativa.

Segundo Junges (2006),

a pesquisa qualitativa é predominante nas Ciências Humanas e passou a ser utilizada com maior vigor a partir da década de 70, quando novas orientações filosóficas e estudos metodológicos perceberam ser a pesquisa quantitativa fundamentada na concepção positivista, não seria o único meio de legitimação do conhecimento (p. 68).

De acordo com a proposta de Lessard-Hébert et al., (1990), a

respeito das metodologias qualitativas, “[...] deduz-se que estas privilegiam o contexto da descoberta – como contexto de partida de uma investigação (a quando da formulação da problemática e do início do trabalho de campo), contexto ao qual está, aliás, associada a abordagem indutiva” (p. 95).

A abordagem indutiva na concepção de Tuckman (2005) significa a “penetração nos detalhes e aspectos específicos dos dados para descobrir categorias, dimensões e inter-relações importantes; começa por explorar genuinamente questões abertas, mais do que testar hipóteses derivadas teoricamente (dedutivas)” (p. 509).

Em palavras semelhantes, os educadores destacam, na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto de que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados emergem” (Lefebvre, 1990 citado por Pacheco, 1995, p. 16).

Não é o nosso propósito proceder a uma análise exaustiva das características das metodologias qualitativas. O que nos interessa aqui é expor alguns dos elementos que nos ajudaram na reflexão a respeito dos caminhos que o investigador deve percorrer para atender às recomendações das investigações dessa natureza. Na sua obra, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) evidenciam cinco características básicas consideradas essenciais na investigação qualitativa:

- 1ª) A situação natural constitui a fonte dos dados e o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados.
- 2ª) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- 3ª) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
- 4ª) Os dados são analisados indutivamente, como se estivessem reunidas todas as partes do puzzle.
- 5ª) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou

seja, ao “porque” e ao “o que”.

Em educação, a investigação qualitativa é habitualmente definida por naturalística, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994). É naturalística porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental.

Da mesma maneira, por estar no local dos acontecimentos dos pesquisados, o investigador tem a liberdade de, neste momento único, concentrar-se apenas para registrar os dados e deixar para a posteriori a sua análise.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam a vir seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

O investigador na pesquisa qualitativa acompanha o processo no qual o fenômeno se procede, visualiza, registra os fatos *in loco*. Insere-se no meio dos acontecimentos e passa a analisar os dados de maneira indutiva, não isola os fatos, ao contrário, os une num único conjunto compondo um todo. Procura no ambiente natural dos acontecimentos compreender o significado dos atos, comportamentos, das ações das pessoas que ali vivem, estuda os aspectos em seu estado natural, procurando dar sentido ou interpretar fenômenos no contexto das significações que as pessoas trazem para estes.

Do que foi dito, podemos inferir que, nesse contexto, não há

interesse de se estabelecer relações de causa e efeito de modo linear. Do mesmo modo, não existe a preocupação de tentar explicar os fenômenos, confirmar as hipóteses e estabelecer leis gerais, contudo se tem a perspectiva de transferir as descobertas a outras situações e sujeitos. As considerações até o momento apresentadas no texto são indicadas, acreditamos, para o desenvolvimento desta tese e estão associadas ao nosso propósito de apontar, por meio do paradigma interpretativo ou hermenêutico, a busca de um “sentido” ou dos “sentidos” das ações dos nossos investigados – os professores.

4.3 O estudo

Apresentamos a seguir os fundamentos teórico-metodológicos do estudo. Esta investigação se caracteriza como interpretativa na modalidade de estudo de caso, que utiliza as narrativas biográficas, a técnica de histórias de vida, a observação não participante, as entrevistas e a análise documental – técnicas/instrumentos para recolha de dados. Também estão registrados os pressupostos (critérios) que orientam a seleção (escolha) dos participantes para compor a amostra, assim como para a construção dos instrumentos de recolha de dados.

Esta investigação situa-se no contexto da descoberta. Diferentemente do contexto de prova, no qual o objetivo principal é a verificação de uma dada teoria, o contexto de descoberta tem como objetivo primordial “a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses (questões de estudo) que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 95).

O papel do investigador é estar atento aos acontecimentos que possam se revelar importantes, precisa se inserir nas condições particulares do ambiente, já ter consciência do quadro conceitual e da natureza do objeto a ser investigado. O nosso estudo (de caso) está

situado no contexto da descoberta e assume uma orientação biográfica em si mesmo – o estudo de caso é um método de interpretação (Stake, 1998).

4.3.1 Uma investigação interpretativa

O pesquisador, ao se aproximar do ambiente habitado pelos investigados, precisará identificar como as relações sociais, culturais e políticas da sociedade estão organizadas e influencia as ações e o comportamento das pessoas que ali vivem (Pacheco, 1995). A partir daí, o pesquisador adquire uma nova visão do contexto real investigado. No caso deste estudo, a pesquisadora se inseriu nos ambientes acadêmicos no interior das universidades, onde aconteciam as relações dos professores com outros professores e dos professores com os seus alunos. Estas pessoas convivem neste contexto e trazem consigo significados que são elementos determinantes para a análise interpretativa.

Morse e Fiel (1995 citados por Turato, 2003) trazem a sua colaboração:

A metodologia qualitativa tem o caráter êmico, que quer dizer que a interpretação do cientista há de ser feita na perspectiva dos [observados] /entrevistados ou a partir da literatura. Deve-se principalmente trazer conhecimentos originais e não se fixar em confirmar as teorias já existentes, pois assim a ciência não avança (p. 510).

Durante a investigação, o pesquisador recolhe as interpretações dos indivíduos e registra tudo o que observa, além de questionar no ambiente investigado todas as ações ali realizadas. Para que por ele sejam interpretadas e compreendidas, seria, em algumas situações, tornar visível o invisível presente. Outros autores descrevem como perspectiva do paradigma interpretativo, “enquanto no paradigma positivista a investigação pressupõe uma padronização,

o paradigma interpretativo reconhece e procura desvendar a variabilidade oculta pela uniformidade oficial, superficial e aparente” (Ferreira, 1998, p. 49). E ainda...

[...] enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal que decorrem de um processo experimental, hipotético-dedutivo e que podem ser comprovados estatisticamente, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa do fenómeno educativo a partir dos seus significados do próprio contexto na sua singularidade e complexidade (Pacheco, 1995).

4.3.2 O foco: estudo de caso

Quanto ao seu modo²¹ de investigação, esta pesquisa compreende um estudo de caso de três professores (multicaso) de Educação Física do ensino superior, quanto ao seu incontestável valor heurístico e à sua pertinência face ao objeto de pesquisa. Acreditamos ser o método que atende aos objetivos da investigação, no qual o objeto em questão é a natureza da investigação.

O estudo de caso é descritivo, interpretativo e pretensamente êmico a respeito da visão que têm de si próprios os sujeitos que se quer consagrar. Caminhando por esta via, entendemos que o objetivo da investigação científica não se limita apenas em descobrir e descrever os acontecimentos e os fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem. Neste propósito, com esta investigação procuramos compreender o desenvolvimento profissional do ponto de vista do professor-formador integrando o que faz e as razões por que faz.

²¹ Adotamos “modo” com o sentido de método, que entendemos como um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência a fim de produzir novo conhecimento. O termo “método” tem a gênese no latim, significa caminho e estabelece a atitude que torna possível conhecer uma determinada realidade.

Escolher fazer um estudo de caso significa, da parte do investigador, antes de qualquer opção metodológica, o interesse num caso concreto (Stake, 1998). Em um estudo de caso, quando se analisa algo que tem valor em si mesmo, a meta são as características que o caso tem de único, singular ou particular. Merriam (1998) define estudo de caso qualitativo como “uma intensa descrição holística e análise de um exemplo único, fenômeno ou unidade social” (p. 21). De acordo com esse mesmo autor, os estudos de caso têm as seguintes características: visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária às generalizações naturalísticas; procuram representar pontos de vista presentes numa situação social diferente e, às vezes, conflitante; os relatos de estudo de caso utilizam linguagem e forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

O estudo de caso é considerado um método de investigação adequado para os estudos do professor nos ambientes por ele habitado, e utiliza uma variedade de instrumentos para a recolha de dados. O uso da observação, da entrevista e da análise documental (em particular, os métodos mais utilizados em estudos de caso) se traduz em fontes de dados que o ajudam a compreender o significado dos fenômenos estudados para os sujeitos participantes. Todavia, o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador, por ser ele na maioria das vezes o responsável pela recolha de dados.

À medida que a investigação foi acontecendo, houve a necessidade de se planejar previamente os momentos de encontros com os professores. Lembrando sempre de respeitarmos o cotidiano dos participantes e ser sutil na aproximação, para exercer a menor influência possível, sem descaracterizar o ambiente natural do investigado. O investigador no campo, à medida que sua presença se alarga, reorganiza as relações entre si, o contexto social em análise,

o que está sendo observado, estabelece o contato direto com as pessoas e as situações, e sente que os processos sociais são desencadeados pelo desenvolvimento da pesquisa.

No desenvolver do processo de pesquisa, eventualmente podem surgir os efeitos no campo, desencadeados pela presença e atitudes do investigador, sendo assim, novamente o planejamento das ações a serem realizadas precisam estar pensadas. Por seu turno, Tuckman (2005) ressalta que no estudo de caso,

o investigador mantém contacto directo com *as pessoas* e torna-se próximo delas, da situação e dos fenómenos em estudo; as experiências pessoais e os *insights* do investigador são uma parte importante no inquérito e constituem aspectos cruciais para compreender os fenómenos (p. 509).

4.3.3 O caminho: abordagem biográfica, narrativas e a história de vida

Nesta investigação, utilizamos a expressão *biográfico-narrativa* para apontar o tipo de pesquisa da abordagem utilizada, considerada uma abordagem metodológica qualitativa, de carácter interpretativo, que coloca no primeiro plano a pessoa do professor enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento sobre si próprio e sobre a sua profissão (Canavarro, 2003). A abordagem biográfica-narrativa é considerada um importante instrumento da pesquisa educacional e dos estudos sobre formação do professor. Suas origens remontam à Sociologia da Escola de Chicago.

A pesquisa educacional tem adotado nestes últimos tempos a abordagem qualitativa como opção preferencial para seus vários domínios (Gatti, 1993; Lüdke, 1988; André, 2003; Camilo Cunha, 2007). Esse movimento tem favorecido a adoção de perspectivas, métodos e técnicas de pesquisa ajustados à construção compreensiva de conhecimentos de questões educacionais, no qual se destaca a

abordagem biográfica.

No campo da educação, Nóvoa e Finger (1988) destacam:

[...] a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e, sobretudo) um instrumento de formação (p. 12).

Na visão de Nóvoa e Finger (1988), essa linha de trabalho tem favorecido a construção de uma nova epistemologia da formação, capaz de fazer repensar as questões de formação e acentuar a riqueza das histórias narradas para o trabalho de reflexão sobre “o ser e o tornar-se professor(a)”. Adicionalmente, para os mesmos autores

as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida (p. 116).

Ainda neste contexto, a abordagem *biográfico-narrativa* permite registrar os dados²² de maneira escrita, neste caso o processo de registro das informações acontece para captar os elementos que julgamos serem suficientes, de qualidade e que suportam as nossas análises e a concretização dos objetivos da investigação. Biografia é o relato da vida de um determinado indivíduo, refletindo no seu aparecimento e evolução, o ambiente social e cultural das épocas em que viveu (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

²² Entendemos “dados” como os fenômenos da vida quotidiana.

Na continuação das abordagens anteriores (biográfico-narrativa), na base material/intelectual na qual está fundamentada a investigação – *a história de vida dos professores* –, estão registrados relatos com o propósito de compreender como os professores de um grupo específico do ensino superior percebem o seu desenvolvimento profissional no contexto dos seus Ciclos de Vida Profissional. Para Connely e Clandinin (1990), a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional “reside no fato do homem ser um potencial contador de histórias que, individualmente ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano ‘sente’ o mundo” (p. 2).

O ato de narrar a história de alguém é uma situação que demanda conhecer suas vivências e experiências relevantes. Neste estudo, um dos objetivos foi contar a história de vida do professor-formador (excelência profissional), cuja narração exigiu a investigação de sua história, em grande parte desvelada por meio de longas entrevistas, além das observações, entrevistas curtas e análise documental. Para Pereira (2006):

A história de vida de um bom professor é normalmente rica, singular e reflecte a interdependência de múltiplas conjecturas em que evoluiu. Ao ter-se em atenção esses contextos, será possível saber como é que esses factores marcaram as histórias de vida dos indivíduos e verificar as condições em que se desenvolveu um determinado tipo de consciência, seja ela profissional, social, ou política (p. 230).

O crescente interesse dos pesquisadores pela investigação na área da formação dos professores fez emergir na pesquisa educacional a utilização da abordagem narrativa. As pesquisas têm revelado a vida dos professores, as suas histórias pessoais, como se formam e o que aprendem. Com muita propriedade, Goodson (1992) descreve:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, 'a vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, ao nível do senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, senão francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (p. 71).

Relativamente ao papel do investigador nesta abordagem, podemos considerar que neste contexto de investigação criamos um clima de afetividade entre o investigado e investigador, as relações que se estabeleceram assumiram um carácter de cumplicidade²³, assumida pelo fato de nesta abordagem o sujeito investigado não ser ignorado na sua totalidade e especificidade. Procuramos enxergar o investigado como um sujeito concreto e completo que revela a sua ação no meio, que possui significados construídos e reconstruídos na ação e traduzem a compreensão do contexto (Afonso, 1995). A abordagem biográfica atribui grande importância ao contexto, subjacente à vida profissional dos professores.

Para esta pesquisa, adotamos a história de vida enquanto abordagem biográfico-narrativa. Esta opção aconteceu por acreditarmos que para conhecer as vivências, experiências pessoais e profissionais, as escolhas, os percursos por meio dos quais o sujeito tornou-se professor, como se sente e se percebe professor, e como percebe o seu desenvolvimento profissional é preciso saber um pouco a respeito da vida do professor, sua história de vida. As investigações sobre as histórias de vida resultam da vontade de produzir um novo tipo de conhecimento, que procura aproximar as realidades educativas com o cotidiano dos professores.

Algo que nos chama muito a atenção é o fato de alguém contar/narrar a história de uma pessoa interessante, que durante a

²³ Cumplicidade no sentido de pacto de confiança.

sua vida deixou ou tem deixado contributos para os outros, os acontecimentos da sua história transformam-se em exemplos, modelos de vida, que nos fazem refletir a respeito da nossa própria existência. As histórias estão presentes na vida pessoal e profissional, fazem parte do nosso cotidiano, e a sua riqueza está em levar as pessoas a manifestarem o seu encanto, o seu gosto por aquilo que está sendo contado/narrado, em alguns momentos demonstrando vontade de transportar-se para dentro daquele contexto e poder vivê-lo. As histórias de vida podem ser janelas ou espelhos, isto é, aquele que com elas trabalha pode identificar nos relatos a sua própria história, como se estivesse olhando sua imagem refletida (Miguel, 1996 citado por Bello, 2003).

Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo seu sentido, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. Quem ouve (ou lê) a narrativa percebe que sua própria história entrecruza de alguma forma com aquela narrada. Complementarmente, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Na história de vida, pede-se a um indivíduo que se conte que descreva a sua história pessoal. Na história de vida única, é a singularidade que é considerada, não numa perspectiva de diagnóstico ou terapêutico, mas como reveladora de um certo vivido social (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999, p. 49).

Trata-se de uma técnica que tem merecido crescente atenção dos pesquisadores, levantar e compreender os dados sobre a vida dos professores tem enriquecido as investigações no âmbito educacional, principalmente a partir dos anos de 1970, considerada por muitos autores, como Nóvoa (1995), Sarmiento (2002), Cavaco (1990) e outros, uma abordagem democrática e aberta que se opõe à

pesquisa de caráter funcionalista e estruturalista, o sujeito assume o papel de ator na construção do conhecimento social (Afonso, 1995).

Optamos pela história de vida como o caminho da nossa investigação, com o propósito de compreender a percepção que os professores-formadores de Educação Física têm do seu desenvolvimento profissional. O uso desta técnica favorece ao investigador familiarização²⁴ com o que pretende estudar. Portanto, conhecer a interpretação desses três professores conduzirá à formulação de um conhecimento teórico/prático que tem por base um sentido existencial (Camilo Cunha, 2008a).

Autores como Nóvoa (1992), Goodson (1992), Huberman (1992), Josso (1988), Dominicé (1988), entre outros, vêm afirmando que ouvir as narrativas das histórias que compõem a vida dos docentes é oportunizar momentos de reflexão, descortinando alternativas que podem ajudar na sua formação e na de outros professores. De acordo com Castro (2002), ao narrar sua trajetória, os professores refletem sobre ela, reconstroem o passado, trazendo para o presente aspectos importantes, às vezes relegados a um canto da memória que, no momento da entrevista, são interpretados e analisados pelos entrevistados, à luz do seu quadro de referência atual.

4.3.4 Os participantes

A definição dos professores para compor o estudo foi objeto de uma análise profunda (reflexiva) que permitiu determiná-los. Os motivos pelos quais os participantes foram escolhidos explicam-se tanto pela natureza deste estudo, em função dos seus objetivos, assim como pela constatação da pequena quantidade de investigações deste gênero na área de formação inicial de professores

de Educação Física. Outro aspecto considerado foi decidir quem melhor nos ajudaria a compreender o processo do desenvolvimento do professor de Educação Física.

A “amostra” (os professores escolhidos) correspondente ao universo do trabalho foi constituída por professores de Instituições de Ensino Superior (IES) de diferentes áreas de conhecimento que atuam na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física e em outros contextos de intervenção da área, na região da cidade de Curitiba. A pesquisa contemplou três professores universitários de Educação Física, não considerando a representatividade numérica da amostra, e sim procurando focar e dar visibilidade à voz dos atores e a suas diferentes histórias, conseguindo, desta maneira, enriquecer esta investigação.

Nesta pesquisa, para a qual os casos são os docentes do ensino superior, destacamos que os investigados não foram selecionados aleatoriamente, e nem a escolha direcionada a uma ou outra pessoa, foram escolhidos a partir de premissas estabelecidas para atender aos objetivos formulados no estudo. Patton (1990) afirma não haver regras para o tamanho da amostra em pesquisa qualitativa. O tamanho da amostra depende do que o pesquisador deseja saber. No propósito da pesquisa, está em jogo o que será útil, o que terá credibilidade e o que pode ser feito com o tempo e recursos disponíveis.

Pela natureza dos estudos qualitativos, exige-se do pesquisador a preocupação com o rigor da investigação. Lincoln e Guba (1985) sugerem adotar os seguintes critérios: (i) *credibilidade* (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?), (ii) *transferibilidade* (os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos?), e (iii) *confirmabilidade* (os resultados obtidos são confirmáveis?).

²⁴ Termo utilizado por Poirier et al., (1999).

Em resumo, a validade, significação e os *insights* gerados pela pesquisa qualitativa têm maior relação com a riqueza de informação dos casos selecionados e com a capacidade de observação e análise do pesquisador do que exatamente com o tamanho da amostra.

4.3.4.1 Critérios de uma amostra deliberada

A pesquisa qualitativa, tipicamente, enfoca em profundidade uma amostra relativamente pequena, até mesmo casos únicos. A amostra não se constitui por acaso, mas em função de questões específicas que a investigadora desejava pesquisar. A delimitação da amostra foi determinada por uma seleção deliberada e com base em critérios precisos: um conjunto de indivíduos intencionalmente selecionados e com perfil ideal para serem investigados. Procuramos selecionar casos ricos em informação para um estudo em profundidade, com os quais se pode aprender. Fox (1987 citado por Pacheco, 1995, p. 389) define uma seleção deliberada como o “processo pelo qual o investigador selecciona de uma forma directa e deliberada os elementos concretos da população que compõem a amostra convidada”.

Tendo em vista os objetivos do estudo, para a definição dos sujeitos desta pesquisa estabelecemos os seguintes critérios para a escolha da amostra, os quais passo a nomear.

O *primeiro ponto* importante considerado foi excluir os professores com os quais mantenho relações de amizade.

[...] por entender que qualquer investigação exige um mínimo de distanciamento que confira o rigor que as teias afectivas por vezes subvertem; por outro lado, o conhecimento da vida dessas pessoas é já de tal ordem que alguns aspectos poderiam deixar de ser relatados por estarem demasiado implícitos; outros, porque consideraria abusivo focá-los (Sarmiento, 2002, p. 366).

O *segundo ponto* se refere à qualificação, além de serem professores do ensino superior, deveriam ser considerados docentes de excelência, reconhecidamente competentes e experientes.

Procuramos professores com 15 ou mais anos de experiência profissional, pois entendemos que professores com mais experiência diferem consideravelmente daqueles que estão em início de carreira, sendo os últimos muitas vezes perturbados com questões próprias de alguma imaturidade profissional que não trariam qualquer vantagem a esta investigação. Haja vista, é de se esperar que os professores experientes já tenham construído um saber profissional sólido que, entre outras vantagens, facilitará a encarar com confiança a participação numa investigação em que muito lhes é pedido, nomeadamente que abram ao pesquisador a porta da sua sala de aula. Com esse propósito, escolhemos professores universitários com titulação mínima de mestre ou doutor que atuam com a formação inicial e/ou continuada de professores de Educação Física (Canavarro, 2003; Oliveira, 2004; Camilo Cunha, 2008a).

Optamos por docentes do sexo masculino (*terceiro ponto*), pois existe evidência de modos diferenciados de estar na profissão em função do gênero (Bulloug, 1997 citado por Oliveira, 2004, p. 122). Constatamos que a maioria das investigações realizadas com propósitos semelhantes ao nosso estudo foi realizada com docentes do sexo feminino, fato que chamou a atenção da pesquisadora porque na realidade dos cursos superiores de Educação Física existe a predominância de docentes do sexo masculino e, no entanto, poucos são alvo de investigação dessa natureza. Muitos desses profissionais são considerados excelentes professores pelos alunos e colegas de trabalho, e frequentemente estão entre os professores homenageados pelos alunos na ocasião da colação de grau.

Quarto ponto, a disponibilidade dos professores também foi outro ponto eleito. Tal fato era necessário porque teríamos uma interação prolongada (por conta principalmente das entrevistas

longas).

Quinto ponto, procuramos dar preferência aos professores que viviam na mesma região geográfica da pesquisadora.

Finalmente, o porquê de três professores. É um estudo de caso, ou melhor, multicaso, e por isso julgamos que um número de três professores poderia fornecer uma rede teórico/prática mais consistente.

Ancorados a estes requisitos, outras circunstâncias favoráveis ajudaram a nossa decisão: o conhecimento pessoal dos sujeitos a envolver no estudo e boas relações com eles; abertura e franca disponibilidade dos sujeitos para participarem na investigação e grande facilidade de acesso às suas aulas, conseqüentemente, às suas práticas pedagógicas (Bodgan & Biklen, 1994).

Uma vez definidos os critérios para a escolha dos participantes, listamos os nomes dos professores experientes que sabíamos atender aos requisitos estabelecidos, passamos a ordená-los de acordo com os critérios pessoais, que combinavam com a nossa expectativa em relação à sua participação na investigação e a facilidade de relação interpessoal que mantínhamos. Na sequência, visitamos as instituições destes professores e, por meio de conversas informais com alunos, colegas de trabalho e diretores, buscamos saber um pouco mais a respeito de cada um.

Decidimos, assim, escolher um professor atuante em duas diferentes instituições de ensino superior particular, e dois professores atuantes numa instituição de ensino superior pública. Os três são professores licenciados em Educação Física e um deles também tem formação em Fisioterapia, ministram aulas no curso de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, possuem 15 ou mais anos de experiência na área, são considerados profissionais de excelência pelos colegas, alunos e diretores e demonstraram interesse em participar do estudo.

O contato realizado com os futuros investigados começou pelo

pedido da colaboração no projeto de investigação, no qual os objetivos do estudo foram todos lhes apresentados, esclarecemos como seria o processo para o desenvolvimento da pesquisa e o tempo destinado a recolha de dados. Neste mesmo encontro, foi-lhes entregue a carta de apresentação, que estabeleceu formalmente o convite para a participação, e explicada à necessidade de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo qual declararam formalmente o conhecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Finalmente, seu anonimato foi garantido, bem como a leitura na íntegra das entrevistas e do relato final do estudo.

4.4 O contexto metodológico

Alicerçando-se nas constatações da revisão da literatura, tanto formativa como profissional, nas variáveis organização e planificação, bem como nas nossas constatações (sensibilidade) empíricas, estruturamos o seguinte *caminho metodológico*:

4.4.1 O problema de investigação

Como o professor universitário de Educação Física identifica (compreende) o seu desenvolvimento profissional nas fases da carreira docente, integrando o que faz e as razões por que faz?

4.4.2 Objetivo fundamental

Perante o problema em estudo, consideramos como objetivo fundamental:

Compreender o desenvolvimento profissional do ponto de vista do professor-formador em Educação Física, integrando o seu pensamento e sua ação no contexto dos seus Ciclos de Vida Profissional.

4.4.3 Objetivos específicos

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos como objetivos específicos (a que nos propomos):

Conhecer:

- Conhecer a pessoa do professor (eu pessoal);
- Conhecer os significados da atividade docente (eu profissional);
- Conhecer a pessoa – na lógica da socialização – do professor como um adulto em desenvolvimento (eu social);
- Conhecer as perspectivas construídas ao longo dos ciclos da vida profissional (eu na percepção de mim como profissional).

Compreender e revelar:

- Compreender e revelar como os professores constroem o significado das suas ações;
- Compreender e revelar como se caracteriza o desenvolvimento do professor nos ciclos de vida profissional;
- Compreender e revelar como se caracteriza a identidade do professor na trajetória profissional;
- Compreender e revelar de que modo se relacionam esses fatos, transformações e contextos no espírito do processo de desenvolvimento;

4.4.4 Questões da investigação

Formulamos as seguintes perguntas norteadoras que presidem a nossa investigação (operacionalizar o quadro conceitual):

- Como os professores percebem o seu desenvolvimento profissional?
- Como os professores se desenvolvem profissionalmente em pensamentos e ações no contexto de formação e prática

docente?

- Como se processa a construção da identidade profissional dos professores?
- Quais transformações ocorrem no processo de desenvolvimento ao longo da carreira docente?
- Como os professores constroem o significado das suas ações?
- Quais os saberes mobilizados pelos professores na prática docente?

4.4.5 Relevância (inovação) do estudo

Acreditamos que as investigações que se dedicam a compreender o desenvolvimento profissional do professor a partir do contexto dos ciclos de vida profissional possibilitam, além de produzir conhecimentos, permitir a identificação de elementos/indicativos da formação que devemos incluir na atividade docente. Com esse propósito, a análise poderá facilitar a configuração dos campos teóricos que necessariamente precisam estruturar a formação inicial, continuada e, porventura (essa também é a nossa intenção), estimular a resolução de problemáticas tendo como cenário a formação/investigação especializada.

Pretendemos compreender e interpretar profundamente opiniões, atitudes e comportamentos dos professores (três professores-formadores) no pressuposto de que poderá verificar uma assunção dos resultados da investigação como contributo formativo e profissional no campo da formação do professor de Educação Física. Assim, a proposta de compreender o desenvolvimento profissional do professor integrando o seu pensamento e sua ação parece-nos também de especial pertinência no contexto da ação educativa na Educação Física.

A formação docente enfrenta, nos dias de hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Amplia-se

a diversidade de questões em torno desse tema, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. Desse modo, as transformações sociais exigem um novo professor, mudanças nas escolas e, por consequência, modelos atualizados de cursos de formação. Com o propósito de buscarmos respostas a essas necessidades, pensamos nos estudos que percorrem o caminho biográfico-narrativo como um processo que auxilia na compreensão mais ampla da prática pessoal e profissional do professor em diferentes espaços e tempos de sua atividade docente. Esta metodologia abre espaços para a “voz” do professor, pois seus relatos de vida e experiência são revelados e influenciam ser o que são e agir como agem (Bolívar, 2002). Um caminho percorrido ainda por poucos no campo da formação de professores de Educação Física é a investigação de como ocorre o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores dessa disciplina. Poderá ser um processo revelador de como os professores pensam as próprias atitudes em relação a conceitos e práticas docentes que podem influenciar sobremaneira o seu posicionamento, a sua maneira de participar nesse processo e as formas de criar condições para a transformação de pensamentos e atitudes dos alunos.

Embora possamos reconhecer que este estudo não consegue, por si só, explicar a plenitude do pensamento e ações das práticas pedagógicas dos professores-formadores de Educação Física no cotidiano, talvez tal objetivo seja alcançado pela profundidade da investigação.

Não seguindo pelo caminho das inferências estatísticas (confirmar ou infirmar as hipóteses) no final do estudo, vamos ao longo do processo de investigação realizando *inferências lógicas indutivas e sequenciais* baseadas na acumulação de fontes com as quais corroboram os seus dados. Além disso, as inferências dos dados que recolhemos procuram explicar os fenômenos e relações observadas no seio do grupo estudado, motivo pelo qual temos

também consciência de que as generalizações ficam “limitadas”.

Em síntese, a relevância associa-se ao fato de conhecermos melhor as ações e pensamentos desses profissionais na prática docente – que poderão servir de modelos para os novos professores. Também é nosso objetivo contribuir com a reflexão acerca do desenvolvimento profissional do professor, enfatizando, sobretudo, a perspectiva de desenvolvimento aqui assumido como um processo de mudança e/ou forma de aprendizagem possível de provocar a transformação e produção de saberes que refletirão na prática pedagógica do professor.

4.5 Instrumentos e procedimentos

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo (instrumentalismo positivista) para se tornar uma ferramenta interativa entre o investigador e o sujeito investigado. Em outros termos, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito e passa a englobar os procedimentos usados pelo pesquisador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas a priori pelos instrumentos (González Rey, 1999).

Utilizamos as seguintes técnicas²⁵ para a recolha do material empírico: *a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a análise documental* como uma técnica complementar de recolha de dados. O desenvolvimento desta pesquisa, pautada na revisão de literatura e direcionada ao proposto nos objetivos, partiu para a aplicação das entrevistas e das observações, objetivando a

²⁵ Identificada como a parte prática, o suporte ou o instrumento pelo qual se desenvolve a habilidade de descobrir e inventar, tenta responder por quais meios chega-se a um determinado conhecimento. A técnica está associada aos

coleta de dados. A pesquisa de campo e a coleta de dados foram iniciadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O período da recolha de dados aconteceu de outubro de 2007 a julho de 2009.

4.5.1 A entrevista

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como um instrumento de coleta de dados é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo, e foi por meio desse recurso que buscamos obter informações e coletar dados objetivos e subjetivos. Por excelência, a técnica da pesquisa qualitativa é particularmente indicada quando se pretende aceder ao significado do sujeito as suas ações e ao seu vivido social ou, dito de outra forma, às suas perspectivas, seus valores, preferências e atitudes, e, no geral, a aspectos não passíveis de observação direta ou de abarcar de outro modo. Neste caso, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da sua vida cotidiana (Patton, 1990).

A entrevista pode ser a principal fonte de recolha de dados ou complementar outras maneiras de obter as informações necessárias, permitindo tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através, por exemplo, de questionários ou outras formas de coleta.

Considerada a técnica por excelência na abordagem biográfica-narrativa, é particularmente adequada, uma vez que não somente é a que melhor serve para recolher a informação, como

instrumentos que vão auxiliar a busca de resultados (Marconi & Lakatos, 2001).

permite aceder ao saber específico de que o narrador é portador (Guimarães, 2005). Ainda, como nos lembram Bogdan e Biklen (1994), em “todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). A entrevista oferece vantagens na pesquisa enquanto facilitadora da descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores e da compreensão das suas concepções de realidade, assim como do sentido e significado que dão às suas ações.

Autores como Poirier et al., (1999), Moreira (1994), Sarmiento (2002), Ruquoy (1997) e Camilo Cunha (2007) recomendam utilizar as entrevistas para conhecer as histórias de vida. Entre esses autores, destacamos as palavras de Ruquoy (1997), o autor aponta o significado das informações que dispomos graças à entrevista, em primeiro lugar, a respeito do pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade, que é o objeto do discurso. Como os pesquisadores desse tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam a respeito da vida, experiências e situações particulares, as entrevistas efetuadas são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a questão apresenta-se com o seguinte sentido:

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm o seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

As entrevistas, portanto, são instrumentos capazes de facultar o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que acontece à sua

volta, permite perceber o que se passa na cabeça de cada um. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que essa perspectiva é suscetível de ter significados, ser conhecida e tornar-se explícita (Patton, 1990; Camilo Cunha, 2007).

A entrevista tem por objetivo determinar; averiguar a opinião sobre fatos; identificar os sentimentos e anseios quanto ao fenômeno investigado; descobrir planos de ação para determinada situação e verificar a conduta atual, do passado ou do futuro ante a diversidade de situações (Marconi & Lakatos, 2001).

Neste estudo de caso, que investiga também a história de vida, a metodologia adotada para conhecer os fatos experienciados e vividos pelos professores foi a entrevista semiestruturada²⁶. Ao optar por este tipo de entrevista, tínhamos em mente sua constituição “muito mais num roteiro de fala, sem que seguisse, rigorosamente, a sequência de perguntas previamente formuladas” (Gonçalves, 1995, p. 126). Pretendíamos estabelecer uma conversa com os nossos entrevistados, bem como, no dizer de Poirier et al., (1999), permitir-lhes a “liberdade da palavra”. A entrevista semiestruturada pode ser comparada a uma conversa sem uma ordem rigorosamente estabelecida para as perguntas, porém complementada por questões específicas ou temas. Nesse tipo de opção, o pesquisador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a situações que fazem parte do seu cotidiano.

Quivy e Campenhoudt (1992) apontam a entrevista semiestruturada como certamente uma das mais utilizadas em investigação social, é denominada semiestruturada por não ser completamente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Frequentemente, o investigador constrói um guião (roteiro) com questões elaboradas não totalmente abertas, com o propósito de guiar a recolha das informações do entrevistado.

Porém deixando-o livre para falar abertamente sem omitir as palavras que desejar, como, também, na sequência que escolher. Em palavras semelhantes, tem a intenção de clarear certos aspectos do fenômeno estudado, nos quais o investigador não pensou por si mesmo, e assim completar os conhecimentos adquiridos nas leituras.

O entrevistador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Deverá ficar atento para guiar, no momento que considerar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, com perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha fugido ao tema ou tenha dificuldades com ele.

O guião é geralmente estruturado em temas e/ou em perguntas, com a ideia de lembrança, introduzidas se o entrevistado não as referir nas respostas e mencionadas quando oportuno, assemelhando a entrevista, como já comentado anteriormente, a uma conversa informal e fluida. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Adotamos duas funções para a elaboração do nosso guião: enquadramento, de modo a “não deixar o narrador sair do campo de pesquisa”, e orientação, possibilitando o acesso à “informação que o

²⁶ Ou semidiretivas, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992).

narrador não fornece espontaneamente” (Poirier et al., 1999, p. 51 citado por Guimarães, 2005, p. 42). Portanto, organizamos um roteiro de pontos/temas fundamentais (guião simples previamente construído) a serem contemplados durante a entrevista, passível de alteração, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, de sua ordem, com a possibilidade de formular questões não previstas inicialmente. Um guião constituído por questões que refletem as preocupações básicas da investigação. Na realização das entrevistas, foram respeitadas as regras metodológicas relativas à aplicação desta técnica de pesquisa em geral, enunciadas por diversos autores como Ferrarotti (1979) e Poirier et al., (1999).

Do ponto de vista metodológico, foi nossa preocupação, ao longo do trabalho, desde a recolha à análise de dados, não sobrevalorizar nenhum dos factores que concorrem para o desenvolvimento do indivíduo; atender à relação fundamental existente entre as representações e as acções dos sujeitos e os contextos específicos que as determinaram; saber *escutar* os entrevistados²⁷, evitando que os quadros explicativos se sobrepussem às suas respostas; e finalmente, evitar generalizações apressadas (Huberman, 1989, p. 351).

No encontro para a primeira entrevista, os professores-participantes foram informados a respeito da confidencialidade das informações levantadas nas entrevistas. As entrevistas foram conduzidas de modo a estabelecer a máxima espontaneidade, permitindo pacientemente o caminhar da conversa e tratando com atenção os seus espaços de silêncio.

A entrevista foi encaminhada com o objetivo de aceder ao pensamento dos participantes, a maneira como vê a si próprio e ao seu mundo, bem como o significado que atribui às suas experiências

²⁷ No texto original foi utilizado o termo “entrevistadas”, alterado com o propósito de identificar os nossos participantes como do sexo masculino.

(Guimarães, 2005, p. 42). Não buscamos interrogar indivíduos cujas respostas seriam somadas, mas pessoas suscetíveis de comunicar as suas percepções da realidade por meio da experiência vivida. Não houve preocupação com a representatividade estatística, mas sim com a representatividade social e a diversidade dos fenômenos. Dessa maneira, não definimos com rigidez as questões a apresentar e, como não havia uma sequência obrigatória, tínhamos a liberdade de introduzir questões que julgávamos pertinentes, em busca de mais informações.

Esse tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos participantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. Respostas espontâneas e maior liberdade aos entrevistados podem suscitar questões inesperadas ao entrevistador, as quais poderão ser de grande utilidade para a pesquisa.

Para este estudo foram realizadas dois tipos de entrevistas, consideradas dois momentos distintos na investigação, as *entrevistas longas* e as *entrevistas curtas*.

As *entrevistas longas* foram direcionadas à recolha de dados de temas específicos²⁸ e elaboradas a partir de questões que refletem as preocupações básicas da investigação, tratava-se de entrevistas em profundidade nas quais o pesquisador constantemente interagiu com o entrevistado (Esteve, 2002). O fato de os investigadores se interessarem cada vez mais pelos indivíduos, por suas crenças e modo de ver o mundo faz da entrevista um instrumento indispensável na abordagem em profundidade.

Realizadas em momentos distintos, totalizaram quatro entrevistas para cada um dos investigados, para as quais foram elaborados quatro diferentes roteiros (guião) de entrevista (Anexo E) com as respectivas temáticas: o *eu pessoal*, o *eu profissional*, o *eu*

social e o eu na percepção de mim como profissional. Com o intuito de orientar o estudo no sentido dos nossos objetivos, as entrevistas foram constituídas com a finalidade de construir a biografia pessoal na busca de subsídios para a construção de seus percursos de vida.

Foram quatro os temas abordados, e para cada um deles agendamos uma entrevista, na qual os professores eram convidados a falar sobre o assunto definido. O entrevistado era deixado o mais livre possível para expressar suas experiências pessoais, pois se tratava de uma conversa mais subjetiva do que objetiva. Quando necessário, a interferência acontecia apenas para esclarecer um ou outro detalhe ou quando os professores se distanciavam do assunto priorizado. Em relação à veracidade dos relatos, tivemos como prioridade respeitar a exposição do entrevistado.

O local, dia e horário das entrevistas longas foram escolhidos pelos professores investigados, para que desde o início se estabelecesse um clima colaborativo. Os três professores optaram por realizar as entrevistas na universidade e essa sugestão foi imediatamente aceita, pois sabíamos que naquele local sentir-se-iam mais à vontade, por ser seu ambiente natural de trabalho, e também favoreceria a recolha de outras informações úteis para a pesquisa, já que um trabalho de pesquisa num ambiente universitário favoreceria essa situação. Segundo Ruquoy, “expor a sua vida implica desgastes emocionais que podem ser agravados se o espaço em que é feito oferecer alguns constrangimentos” (1997, p. 102). Este fato foi respeitado, por entender o sentido marcante que este momento pode assumir para os entrevistados.

Durante a entrevista acontece, muitas vezes, a liberação de pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confiança. Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise. O ideal é deixar o entrevistado se expressar sem ser

²⁸ Entrevistas temáticas orientadas por guiões predefinidos.

interrompido, pois poderá se emocionar em alguns momentos, chorar, sendo importante a manutenção de privacidade nessas ocasiões. O pesquisador estará convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, cada um com sua singularidade, com sua história de vida, por isso todo respeito é devido à pessoa pesquisada. A entrevista deve proporcionar bem-estar ao pesquisado, para que consiga falar de sua vida sem constrangimento. Quando isso ocorre, surgem discursos extraordinários.

Bourdieu (2002) refere que os sujeitos participantes mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para os outros sua experiência e algumas vezes aproveitam a ocasião para se explicarem, isto é, construírem seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Por vezes esses discursos são densos, intensos e dolorosos e transmitem certo alívio ao pesquisado. Alívio por falar e ao mesmo tempo refletir sobre um assunto que talvez o reprima. Nesse caso, podemos até dizer que a entrevista se torna uma autoanálise provocada e acompanhada.

As entrevistas longas foram todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra em dossiês individuais. A duração das entrevistas oscilou entre cinquenta minutos a uma hora e trinta minutos, em função do interesse da conversa, fluência das ideias, da disponibilidade dos professores. Esta quantificação é muito variável, pois depende da característica particular de cada ator, do seu estilo narrativo, do seu desejo de refletir.

A respeito do uso do gravador durante as entrevistas, embora haja o receio de que sua presença possa inibir o entrevistado de falar, a experiência de investigadores que têm adotado essa técnica revela que, passado pouco tempo, as pessoas se esquecem do aparelho. Destacam a vantagem da sua utilização para preservar o conteúdo original e aumentar a acurácia dos dados coletados. Da mesma maneira, registra palavras, silêncio, vacilações e mudanças no tom de voz (Patton, 1990; Poirier et al., 1999). As entrevistas

utilizadas nesta pesquisa foram gravadas com a autorização dos entrevistados.

As *entrevistas curtas* (pós-aula) se realizaram logo após as observações das práticas pedagógicas²⁹ dos professores, num total de quatro por investigado, nos locais onde realizam as aulas (salas de aula e ginásio de esportes das universidades). Nas entrevistas pós-aulas buscamos ouvir as reflexões dos participantes sobre as aulas, esclarecer eventualmente o que havíamos registrado, mas não tinha ficado claro, obter informações/dados complementares do professor observado. Essas entrevistas não contemplaram um roteiro (guião) preestabelecido, mas foram associadas ao contexto que se apresentava. A incidência deste momento esteve voltada para a interpretação dos acontecimentos nas aulas e revelaram-se extremamente importantes como pontos de partida para uma reflexão mais ampla (Canavarro, 2003).

O tempo disponível para a entrevista pós-aula foi curto, normalmente limitou-se entre o intervalo de uma aula e outra, exceto quando a aula acontecia ao final de um período. Por terem sido momentos rápidos, não houve registro de áudio. Para essa fase, foram usadas folhas de registros de aulas (Anexos B e C).

Relativamente aos cuidados na preparação das entrevistas, procuramos seguir alguns procedimentos que importa considerar quando se utiliza essa técnica de recolha de dados. Sua utilização requer planejamento prévio, manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Previamente, procurar orientar os sujeitos participantes sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo profissional e a interrupção da entrevista, se for o caso; o entrevistador assume um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto com o entrevistado e

fazer emergir novos aspectos significativos sobre o tema; quanto à formulação das questões, o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas.

Uma boa sabedoria não está tanto em fazer boas perguntas. Ela está, também, no fazer com que as perguntas se encontrem e se fertilizem uma às outras. Com que perguntas simples, sobre “coisas da vida”, se transformem em questões a respeito das relações entre as “coisas” (Brandão, 2003, p. 274).

Quanto à modalidade das perguntas que comporiam o guião da entrevista longa, foram formuladas questões abertas, permitindo ao entrevistado expressar livremente sua opinião. Desse modo, o tempo destinado a cada entrevista não foi limitado, dependia do decurso da entrevista. Estava, contudo, prevista a intervenção no discurso dos interlocutores quando se verificasse desvio dos temas em consideração ou o discurso se apresentasse repetitivo, fato que nos permite apontar para o caráter *semidiretivo* das entrevistas (Alves, 2001, p. 234).

Agregamos alguns cuidados ressaltados por Lüdke e André (1986) para a realização da entrevista,

o respeito pelo entrevistado, cumprindo o compromisso com o horário e com o sigilo das informações; o respeito pelos valores e pela cultura do entrevistado; saber ouvir e possibilitar a livre expressão do entrevistado, buscando não distorcer a fala do sujeito participante (p. 35).

Finalmente, procuramos sempre encerrar as entrevistas num clima de cordialidade.

²⁹ Aulas no curso de graduação em Educação Física.

4.5.2 A observação

A intenção da observação na pesquisa científica é procurar coletar dados válidos e confiáveis, e esse foi nosso propósito desde o primeiro contato com o contexto dos investigados. A observação é, no dizer de Pacheco (1995, p. 90), “uma operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer aparecer um conjunto de significações”. É uma atividade que ocorre diariamente, no entanto, para que possa ser considerada um instrumento metodológico, é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão.

Essa técnica de recolha de dados nos permitiu registrar as práticas pedagógicas dos professores, e se constituiu a maneira de verificar se os nossos participantes faziam aquilo que acreditavam fazer, todavia, o propósito não foi confrontar o dizer com o fazer do professor, ou vice-versa, serviu para apurar tópicos de discussão que constituíram matéria de reflexão para as entrevistas. Pela observação tivemos acesso a dados sobre o comportamento dos professores e alunos, pelos quais foi possível compreender as percepções individuais recolhidas nas entrevistas. A observação permitiu ver o professor atuar em sala de aula em combinação à entrevista, que dá oportunidade de ouvir o professor falar sobre essa mesma atuação (Canavarro, 2003).

Na perspectiva da atitude³⁰ do observador, foi adotada uma observação naturalista³¹, indicada à nossa investigação, pois se trata de estudo do comportamento humano em situações naturais, sem

³⁰ O termo “atitude” aparece na classificação elaborada pelo prof. Albano Estrela para discriminar os diferentes conceitos existentes a respeito da observação.

³¹ Uma investigação é naturalista na medida em que tem lugar em cenários da vida real e o investigador não tenta manipular o fenômeno que pretende investigar. Ou seja, este fenômeno desenvolve-se naturalmente no sentido em que não tem um percurso previamente estabelecido por e para o investigador, tal como ocorreria num laboratório ou outros cenários controlados (Patton, 1990, p. 39).

interferência por parte do observador. Nomeadamente à observação das práticas pedagógicas, foi adotada uma postura o mais discreta possível, as aulas eram acompanhadas de um local não ocupado pelos alunos. As observações de campo são em geral semiestruturadas, têm lugar em contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis eventualmente coletados. A observação naturalista é feita no ambiente natural, como diz o seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que efetivamente ocorre (Vianna, 2007).

Relativamente ao procedimento de observação, aconteceram simultaneamente de duas maneiras, em sala de aula, durante a prática pedagógica (observação intencional), e observação do cotidiano dos nossos atores sociais nos ambientes das universidades em variadas situações pessoais e profissionais dentro do possível (observação informal do professor no contexto acadêmico). A observação informal do professor permite ao pesquisador ter a percepção da integração/relação do professor na universidade, do ambiente profissional que os professores dividem, da convivência entre os alunos. Esses acontecimentos que o investigador presencia são tópicos a serem abordados posteriormente nas entrevistas e que podem ter um significado especial para o professor (Oliveira, 2004, p. 127).

A observação das práticas pedagógicas aconteceu com o 1º, 2º e 4º períodos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, durante os períodos diurno e noturno. Esta escolha foi determinada, fundamentalmente, pelas planificações já existentes das atividades académicas dos professores participantes. Foram observadas e gravadas em vídeo e áudio quatro aulas (práticas pedagógicas) de cada um dos investigados.

Para Vianna (2007):

A observação, num contexto interno (escolas, salas de aula, sala de reuniões, locais de trabalho, escritórios, etc.), possibilita resultados mais bem estruturados do que quando efetivada em um ambiente natural externo. Além de propiciar resultados mais precisos, ainda favorece o aprimoramento das observações semiestruturadas, como demonstra a literatura (p. 28).

Destacamos, através das palavras de Sarmiento (2002), o nosso propósito pela escolha da observação na investigação. Pois também acreditamos que o ato de observar vai além do que se vê.

[...] observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização. Na verdade “ver” não se limita a um olhar sobre um facto ou uma ideia, mas, mais do que isso, atribui-lhe um sentido significativo. Se “vejo” a vida de um certo modo é porque tenho uma forma especial, própria, de a encarar, de lhe atribuir um sentido próprio (p. 161).

Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Além disso, como mostra Patton (1990), é importante que no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar a sua tarefa (Vianna, 2007). Ainda que a observação envolva, obviamente, o órgão da visão, certos dados podem ser obtidos por intermédio de outros sentidos, como a audição, o tato ou olfato, pois, em síntese, conforme Graziano e Raulin (2000 citados por Vianna, 2007), a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais (p. 14).

Durante as observações dos participantes na vida real, os fatos e acontecimentos foram registrados à medida que aconteciam de maneira natural, no local onde o evento desenrolou, no seu

ambiente real. Como estávamos envolvidos no contexto, procuramos espontaneamente observar os fenômenos, os acontecimentos que ali ocorriam e estavam carregados de significados. Para alguns pesquisadores, a presença do observador poderá modificar o contexto e a situação a ser observada, neste caso, uma estratégia a ser utilizada para minimizar esse efeito seria o observador (pesquisador) procurar estar presente no local da observação algumas vezes sem a intenção de coletar dados. Com isso, no caso da sala de aula, professor e alunos se acostumam com a presença do observador e passam a agir com naturalidade no processo efetivo de observação. Todavia, “não é possível eliminar de todo a influência da presença do investigador – trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises” (Vianna, 2007, p. 10).

No ambiente da universidade, o contexto da investigação foi vivido ancorado num quadro conceitual ainda em construção, já havíamos iniciado a revisão de literatura e, com um conjunto de questões pré-formuladas de caráter geral, para depois partir para a reformulação de algumas ideias (hipóteses) sobre a natureza do fenômeno considerado. À medida que fomos observando os nossos atores, o professor com seus alunos, novas perguntas afloraram e passamos a recolher algumas respostas, ainda consideradas vagas nessa fase. Logo após algumas observações, foi possível refletir a respeito das ações dos participantes e reformular as questões posteriormente.

Iniciada essa primeira fase, o investigador sente que nas próximas visitas ao terreno as respostas assumem mais peso, se tornam mais claras, conforme referenciam Lessard-Hérbet et al., (1990), aos poucos se tornam mais consistentes e integradas, ajudam nas construções explicativas que estão sendo elaboradas no desenvolvimento da pesquisa em conjunto com o quadro conceitual e os dados do campo.

Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados

brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar (Vianna, 2007). Em todos os momentos das observações, tecnicamente procuramos anotar sistematicamente no diário de campo (Anexos B e C), o mais rápido possível e de forma detalhada, todos os fenômenos e eventos observados (de maneira discreta, para não chamar a atenção do professor). Acreditamos que o melhor momento para o registro é no decorrer do acontecimento, para evitar possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de lapsos de memória. Assim como as demais informações que estavam voltadas à investigação, com esse procedimento foi possível compreender que, neste processo, o aporte teórico da investigação constituído por hipóteses preestabelecidas e por conceitos é confrontado com os fatos e com os dados observáveis.

As observações foram registradas num diário de campo (notas de campo) com elementos característicos do que era importante para os observados e o que parecia importante para o próprio observador. Essas observações devem, assim, refletir os elementos observados e aquilo que o observador compreende dos eventos estudados. Por outro lado, o indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo ao qual pertence. Sem a ocorrência de interações nada se consegue saber efetivamente sobre os observados. As notas de campo, desse modo, devem preservar a sequência em que essas interações ocorrem. Isso exige, portanto, que as anotações sejam feitas imediatamente, na medida do possível (Vianna, 2007).

As notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis, aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto (Vianna, 2007). O pesquisador registra todas as informações, essas anotações refletem as manifestações verbais, ações, atitudes que o pesquisador observa no campo. Esse

procedimento também é importante para organizar a pauta da entrevista semiestruturada e objetivar o problema de pesquisa.

Quando adequadamente realizadas, as observações são um retrato vivo da realidade estudada e uma das suas grandes vantagens consiste no registro do comportamento no ato e no momento de sua ocorrência. Para não comprometer a qualidade da observação, sem dividir a atenção entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, o que implica perder elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do trabalho, optamos por registrar as práticas pedagógicas em vídeo e áudio, que posteriormente foram transformadas em quadros interpretativos. Simultaneamente, os dados narrativos foram registrados de maneira bruta e depois transformados em categorias, com a preocupação de preservar as informações na sequência em que ocorreram (Vianna, 2007).

Conforme descreve Patton (1990),

os dados de uma pesquisa observacional devem descrever, inteira e cuidadosamente, o fenômeno observado, incluindo atividades e o significado para essas pessoas daquilo que foi observado. As descrições são factuais, precisas e evitam minúcias irrelevantes, fatos triviais. É preciso oferecer ao leitor uma experiência vicária da situação observada (p. 60).

O propósito do olhar do investigador é considerado um ato/comportamento bastante delicado da pesquisa, que demanda cuidados com o aspecto crítico da observação, sem influenciar aquilo que está a se olhar e com os dados necessários a testar hipóteses a priori (Becker, 1994). A pesquisa busca explicar situações problemáticas que estuda e analisa, apresentando, ao final, inferências e conclusões.

O processo de observação foi a forma direta³², com o intuito de se engajar nas variadas situações da vida real profissional dos nossos atores sociais de maneira informal e continuada, que vão além das observações das aulas propriamente dita, como, por exemplo, acompanhar os momentos de descontração com os colegas de trabalho, a participação nos seminários, nos eventos acadêmicos. A ideia foi captar os acontecimentos ocasionais regulares ou situações excepcionais, compartilhar da vida acadêmica sem interferências ou manipulação, para olhar o que os pesquisados faziam no cotidiano de seus trabalhos. Durante esse envolvimento no campo real, o olhar do pesquisador assume o compromisso de encontrar, olhar com atenção, examinar tudo o que é visto, é observado com rigorosidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). O fato de o pesquisador se infiltrar no cotidiano dos pesquisados poderá ser a maneira usada para confirmar ou não as variadas interpretações que emergiram das entrevistas e dos registros já realizados, da mesma forma, poderá surgir outras questões que desencadeiam a elaboração de novas discussões para as entrevistas subsequentes.

A autora Estrela (1994) confirma a importância da observação não-participante na investigação naturalista.

[...] a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da **acumulação** e não da **selectividade**; o trabalho de organização da informação é feito “a

³² Também chamada *observação estruturada ou sistemática*, pressupõe um planejamento quanto à coleta de dados. Para isso, recomenda-se uma *visita prévia* ao campo onde se pretende realizar a pesquisa (Oliveira, M. M., 2007, p.

posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “**intensidade**” e o pormenor do comportamento em si próprio são a preocupação principal na fase de recolha (p. 18).

Mas ainda permaneceu uma questão a responder: o quanto é necessário observar? Para clarear essa dúvida, procuramos na literatura referências que ajudassem a decidir por este critério temporal na pesquisa. Sob este aspecto, os estudos apontam a procura de “efeitos de saturação”, que significa coletar as informações a partir de uma quantidade suficiente de observações, de conversas, entrevistas informais e demais procedimentos, em que, numa determinada altura, a informação empírica captada não apresente mais nada de novo que contribua para a investigação (Silva & Pinto, 2005).

4.5.3 A análise documental

Associada à entrevista e à observação não-participante, optamos por utilizar a análise documental (com menor expressão das demais já referidas) como uma técnica complementar de recolha de dados, procedimentos que se complementam e são indicados para a metodologia desta investigação. Se referindo à análise documental, Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que “a análise documental pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema”.

A consulta de registros produzidos e de documentos pessoais, tais como cartas, diários, fotografias, planejamentos, entre outros, são também usados na pesquisa de terreno. Neste estudo, a análise documental contemplou, em relação aos professores participantes, os

documentos utilizados para a prática cotidiana em sala de aula como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, materiais produzidos para as práticas letivas como meio de apoio. Um aspecto a salientar é a congruência dos documentos a investigar e o problema de investigação que nos orienta, mas todos os documentos podem ajudar o investigador a descobrir significados, a aumentar o conhecimento e a descobrir ideias relevantes para o seu trabalho (Merriam, 1998).

4.6 Processo de análise e interpretação de dados

Para orientar a análise de dados, foram utilizadas referências teóricas sobre o desenvolvimento profissional do professor, os ciclos de vida profissional e a formação docente, apresentada na revisão de literatura. Por ter sido encontrada vasta literatura nacional e internacional relacionada aos temas desta pesquisa, foi necessário realizar o levantamento das teorias existentes e na sequência a delimitação daquelas que mais se aproximaram ao objeto investigado. Na análise de dados, voltamos o nosso olhar ao objetivo geral deste estudo: compreender o desenvolvimento profissional do ponto de vista do professor-formador em Educação Física, integrando o seu pensamento e sua ação no contexto dos seus ciclos de vida profissional.

Escolhemos a “Análise de Conteúdo” como a técnica de organização e tratamento dos dados nesta investigação. Bardin (2004) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A análise de conteúdo permite ao investigador inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica.

A análise obedeceu às seguintes etapas propostas pela autora:

- 1) pré-análise – considerada a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante (primeiras leituras de contato com o texto), a formulação de hipóteses e objetivos (relacionados com o desenvolvimento profissional), a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material;
- 2) a exploração do material (neste trabalho, o relato transcrito) – os dados são codificados a partir das unidades de registro;
- 3) o tratamento dos resultados e interpretação – fazer a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

O tratamento dos dados coletados seguiu os princípios da técnica da triangulação com o objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Procuramos agrupar as respostas de acordo com as categorias prévias levantadas no estudo inicial e complementadas pelas categorias que surgiram na análise de dados, agrupando as respostas mais evidenciadas e que apresentassem maior significação para a nossa análise, de acordo com os eixos temáticos sugeridos. A categorização tem como principal objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto (Bardin, 2004).

4.6.1 Análise de conteúdo (entrevistas)

No caso da nossa investigação, recorreremos à análise de conteúdo das entrevistas pelo processo de categorização e subcategorização recomendado por Bardin (2004), posteriormente apresentando a interpretação dos resultados mais relevantes. As

categorias ficaram assim definidas:

Para a análise do **“eu pessoal”**, fizemos uma análise direta ao protocolo, uma vez que a lógica do discurso (escrita) nos pareceu simples e clara. Assim sendo, o “eu pessoal” assumiu a função de categoria e subcategoria.

Para o **“eu profissional”**, foram definidas as seguintes subcategorias:

“eu profissional”
<ul style="list-style-type: none">- Escolha da profissão;- Autoimagem;- Percepção dos outros (comunidade acadêmica);- Identificação profissional;- Profissionalismo;- Momentos marcantes na profissão.

Para o **“eu social”** foram definidas as seguintes subcategorias:

“eu social”
<ul style="list-style-type: none">- Relações sociais (família, amigos, trabalho);- Socialização profissional;- Relação consigo mesmo.

Para o **“eu na percepção de mim como profissional”**, foram definidas as seguintes subcategorias:

“eu na percepção de mim como profissional”
<ul style="list-style-type: none">- Percepção de si como profissional (tempos atrás/dias de hoje);- Valores humanos, éticos, profissionais;- Inovação e mudança;- Superação pessoal e profissional;- Investimento profissional permanente;- Aposentar, “sim”; parar, “não”.

Esses dados foram analisados individualmente a partir do conjunto de entrevistas para cada encontro do seu “eu”, com o propósito de obter elementos relevantes ao fenômeno relacionado. Conforme as grelhas de análises encontradas no anexo J.

4.6.2 Análise das observações e documental

O registro de cada prática pedagógica transformou-se, já na fase de recolha de dados, num documento escrito (relatório descritivo-analítico). Esses documentos (pré-análise) serviram de base para dar início ao processo de análise, compondo o corpus de análise da tese – um amplo documento em separado da tese utilizado apenas pela investigadora.

4.7 Elaboração e validação dos instrumentos

Conforme a espécie de informação a se obter, há uma série de instrumentos à disposição do pesquisador, no caso do nosso estudo, o principal instrumento utilizado para a recolha de dados foi o (roteiro) guia para as entrevistas longas. Construímos quatro roteiros (ver anexo E – Roteiros de entrevistas longas), com o propósito de nos guiarem na realização das entrevistas, procurando não perder de vista o tema principal (objetivo). Os roteiros foram elaborados a partir de algumas ideias centrais encontradas em grande parte dos estudos que nos inspiraram (Canavarro, 2003; Esteve, 1995; Huberman, 1992; Menezes, 2004; Oliveira, 2004; Sarmento, 2002), construímos questões de ordem geral e específicas, relativas ao problema da pesquisa e aos objetivos do estudo, encontradas e formuladas a partir da revisão de literatura realizada.

Também elaboramos perguntas sugeridas pelos quatro especialistas, a quem submetemos os roteiros de análise e validação da proposta de estudo e pesquisa, adicionamos também perguntas

formuladas a partir de nossa própria sensibilidade, resultante da observação do contexto e da necessidade da investigação e do andamento da entrevista.

Segundo Guerra (2006), o mais importante na construção do instrumento é a clarificação dos objetivos e dimensões da análise que a entrevista comporta, no decurso da pesquisa, o guião vai-se afinando, aprofundando e detalhando os elementos centrais, para se centrar em dimensões cada vez mais precisas.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES INVESTIGADOS (OS CASOS)

Neste capítulo, passaremos a apresentar o resultado da análise e discussão dos dados da investigação científica.

5.1 A história de vida de Neto

5.1.1 Apresentando Neto

Neto é professor de Educação Física e Fisioterapeuta e leciona em duas instituições de Ensino Superior privadas (IES) numa cidade da região Sul do Brasil. Tem pouco menos de 51 anos, pele clara, estatura média e os cabelos curtos, pretos, com nuances acinzentadas, pois começam a esbranquiçar. Veste-se em estilo casual, adequadamente às suas necessidades, com roupas sempre bem tratadas. Sua aparência geral é bastante cuidada.

É alegre, comunicativo e extrovertido. Brincalhão, confessa que gosta muito de mexer com as pessoas, às vezes com a intenção de chamar a atenção (na sala de aula percebi), outras vezes para descontrair o ambiente e fazer as pessoas se alegrarem (observei na sala dos professores e na universidade). Tem voz grave e forte, sabe adequá-la de acordo com cada ambiente em que está (sala de aula, corredores, sala dos professores).

É bastante educado e atencioso com as pessoas e trata todos muito bem, tive a oportunidade de acompanhá-lo e vê-lo conversando com os alunos, funcionários, colegas de trabalho, diretor de curso e atendendo os telefonemas. Apesar de seu tipo

extrovertido, é bastante reservado quando se trata de particularidades dele ou de outros. Neto foi o pseudônimo escolhido por este professor; teve facilidade em me dizer como gostaria de ser chamado no estudo, sem ter adiantado qualquer explicação para sua escolha.

À medida que fomos nos conhecendo, revelou temperamento calmo, mas de uma pessoa com iniciativa e entusiasmável. A sua presença é marcante e dificilmente passa despercebida. Considera-se um homem lutador, persistente e independente. A segurança que possui, e consegue transmitir, inspira os alunos e colegas de trabalho a depositarem nele grande confiança e a ele recorrerem, quer para orientação, apoio, amizade, quer para resolver problemas concretos.

No tempo livre, gosta de estar com os amigos, principalmente jogando futebol, atividade que lhe proporciona prazer. Procura também passar um tempo com a família, mais precisamente nos almoços de domingo, nos quais se reúne com os pais, filhos e outros parentes. Faz questão de estar sempre presente, não deixa de preservar esta união, é algo que não dispensa. Aprecia também viajar, especialmente se for para pescar.

Neto ficou casado durante aproximadamente 23 anos, com a ex-esposa tem dois filhos, uma moça de 26 anos e um rapaz de 24. Antes de se separar, morava com a família numa casa grande, num bairro próximo à universidade. Após a separação, morou sozinho por três meses num apartamento alugado. Nos dias de hoje, reside com os pais, a pedido deles; ambos são idosos, o pai está com 84 anos e a mãe com 77 anos, por isso pensou por bem aceitar o pedido para poder ajudá-los.

Na sequência, será apresentada a história de vida desse professor, ou o que dela enxerguei do que me foi dado a conhecer durante o tempo e espaço que partilhamos. Assim, pela narrativa de Neto, do relato da sequência de ações e acontecimentos que viveu, tive acesso à sua vida e ao modo como ele foi evoluindo dentro dela.

5.1.2 Percurso biográfico de Neto (eu pessoal)

Neto é o quarto filho de uma família de cinco irmãos. As três irmãs mais velhas (com 6, 4 e 2 anos a mais que ele) são professoras do ensino superior, sendo duas delas também psicólogas. O irmão caçula (2 anos mais novo que Neto) é bioquímico e coronel da Força Aérea Brasileira (FAB).

O pai é aposentado da Polícia Militar e sua mãe dedicou-se à família e aos cuidados da casa. Neto nasceu na cidade onde residem desde 1965.

Relativamente à infância, Neto guarda boas recordações desses anos que foram marcantes para ele. Teve uma infância de muitas brincadeiras, muita diversão, *"foi uma infância de liberdade de movimentos, brincava e estudava, brincava e estudava!"*. Pelo fato de o pai ser funcionário da Polícia Militar, frequentemente era transferido para outros lugares. Por causa das mudanças que a família fazia, durante a infância viveu em muitas cidades de interior, até se fixar na capital do Estado. Tem breves lembranças de uma ou outra cidade, mais especificamente de lugares onde brincava com os irmãos e amigos.

Nos anos 60, Neto iniciou estudos no ensino do primeiro grau. Refletindo a respeito de como eram as escolas na sua época de criança, relatou-me: *"naquele período, as escolas ofereciam educação de ensino tradicional, onde o autoritarismo e a obediência estavam presentes, era administrada exclusivamente pelas diretoras e a participação dos professores não era considerada importante nem estimulada"*. A disciplina imposta pelos professores era, de um modo geral, severa. Responder a uma questão ou sair do lugar era impensável, o silêncio na aula era considerado indispensável a um ensino eficaz.

Este modelo de ensino vivido por Neto pode estar na origem,

como adiante melhor justificarei, da profunda atenção que Neto dispensa à participação dos alunos durante as suas aulas, da importância destinada aos momentos de interação e da preocupação com a assimilação do conhecimento de forma concreta.

Ele e os irmãos sempre estudaram em boas escolas públicas, mesmo nas cidades pequenas conseguiam vagas nas melhores. Seu pai era um profissional muito requisitado, por isso tinham algumas facilidades quando o pai era transferido para alguma cidade, normalmente assumia o cargo de delegado e comandante do batalhão da região.

Neto fez muitos amigos pelas cidades por que passou, sentia quando os deixava, mas também lhe agradava o fato de ser a atenção quando chegava a outro lugar:

Era bom pelo fato que você sempre trazia novidades, era a atração, porque era a pessoa que vinha de longe. Por outro lado, também tinha a parte ruim, abandonar os amigos quando partíamos, alguns se mantiveram pela vida afora, mas outros se perderam.

Tinha e tem facilidade para fazer amizades, desde criança sempre foi muito extrovertido, gostava de estar na rua, na escola, no clube brincando com os amigos, lembra de serem brincadeiras saudáveis, sem vandalismo. Existia liberdade para brincar, adorava se movimentar, jogar futebol era seu esporte favorito, na escola se destacava nos campeonatos esportivos, tinha uma coleção de medalhas. Integrou várias equipes, o seu forte era o atletismo e o futebol, era um menino considerado líder.

O gosto pelo esporte surgiu na infância, mais especificamente no ambiente da escola, era um garoto bastante competitivo e adorava desafios. Sempre procurava ser o melhor e tentar vencer, quando isso não acontecia, aceitava e não desistia, tentava mais uma vez.

Neste tempo, era, como se refere, um menino muito persistente, pois desde pequeno foi *"muito ativo e determinado"*. Quando definitivamente fixaram moradia na sua atual cidade, estava perto dos seus 10 anos. Parentes mais diretos, como os tios, primos, e avôs, moravam próximos ou no mesmo bairro, conviviam juntos nas festas de final de ano, nos aniversários, nos acampamentos, durante as férias, nas pescarias e no clube.

Além de praticar esportes, Neto foi escoteiro até os 16 anos, apreciava muito. Contou-me que também participou de um grupo de jovens na igreja católica do bairro, sobre isso, destacou: *"aproveitávamos para usar a quadra de futebol na paróquia"*. Conviveu bastante com suas irmãs, por ser o primeiro irmão mais novo, era protegido e querido por elas. Era sempre convidado a frequentar os programas que faziam, naquela época que foi *"das paqueras, dos namorados"*, na fala dele, *"eu era a famosa vela"*.

Nessa altura, Neto estava na fase da segunda infância e adolescência e este vínculo estreito com as irmãs criou uma cumplicidade entre eles, uma amizade que se mantém até hoje. Foi educado num clima em que os filhos deviam obediência e respeito aos pais e desde cedo aprenderam a ser responsáveis por seus atos. Na estrutura familiar, o pai era autoritário, detinha todos os direitos e poderes e sempre foi muito dedicado ao trabalho, dava liberdade aos filhos, desde que se comportassem corretamente. A esse respeito, Neto comentou: *"digamos que 60% da relação eram autoritárias da parte deles. Minha relação é e era maior com minha mãe em assuntos do cotidiano. Os assuntos mais profissionais, conselhos particulares e outros eram com o velho"*.

Torna-se perceptível que o pai é a figura de maior preponderante significado na sua vida, por conta do lugar que ocupa a relação deles e a ligação e admiração que sente pelo pai.

Os pais de Neto ajudavam algumas pessoas, recebendo em casa crianças de outras famílias, com o intuito de que estas

largassem vícios e se afastassem de más companhias, da droga. Lembra-se que teve um irmão “*postigo*” em casa, passou uma temporada com a família para se recuperar. Durante toda a sua infância e adolescência, a educação pelo exemplo foi a perspectiva que sobressaiu na família. O comportamento orientado na procura do bem, no respeito pelo outros, era valorizado tanto em palavras como em atos. A vida era orientada por valores de solidariedade, humildade, modéstia e generosidade.

Relativamente às amizades, muitas daquelas constituídas na infância e na juventude de Neto se mantiveram, o irmão *postigo* tornou-se um grande amigo da família e frequentemente visita seus pais e irmã mais velha. Recorda-se de que a casa dos pais era o ponto de encontro dos jovens, as irmãs e ele adoravam promover festas, viviam com a casa cheia de amigos e parentes. Os pais não se incomodavam, gostavam de ter os filhos por perto. Segundo ele, a sua “*juventude foi espetacular*”.

Neto passou a se dedicar cada vez mais ao esporte, participava de muitos campeonatos de futsal como goleiro e na maioria das vezes integrava as equipes de categorias superiores à sua. Revelou-me que “*jogar com os menores não era desafiador*”. Sente o fato de os pais não terem lhe incentivado, o admiravam, mas não lhe acompanhavam nos eventos, reconhece ter sido difícil para o pai, pela característica da profissão, e também para a mãe, sempre envolvida com os afazeres da família, de maneira servil e dependente. Em sua opinião, “*culturalmente, o esporte naquela época não tinha o valor que observamos ter atualmente, mas uma das minhas irmãs foi uma companheira, prestigiava os meus jogos, torcia por mim*”.

Percebi na sua fala uma ponta de mágoa em relação à ausência dos pais na sua vida esportiva, apesar de hoje compreender o contexto social e cultural da época. Relatou-me um episódio que o marcou significativamente na juventude, em sua narrativa, é bem

visível a forma como Neto sentiu este fato: *"O meu pai, pela primeira vez, incentivado pelo meu cunhado que era fanático por futebol, foi assistir a uma partida minha de futsal, quando eu já era jogador adulto, a sua presença me desestabilizou tanto que tomei três frangos e perdemos o jogo"*.

Posteriormente declarou-me: *"Prometi para mim não repetir o comportamento dos meus pais, quando me tornasse pai futuramente tentaria sempre participar da vida dos meus filhos e ser um pai presente"*.

De família de condição socioeconômica média, o pai garantiu um bom padrão de vida e estudos aos filhos. Diferentemente de sua condição na infância e juventude, pois, filho de sapateiro, passou por muitas dificuldades financeiras, sempre trabalhando para ajudar nas despesas; foi na profissão de policial que conseguiu ter uma vida melhor. É realmente de salientar a postura do seu pai. Repare-se que é uma pessoa simples, mas já valorizava o conhecimento. Paralelamente à formação de policial militar, também estudava e, desde essa época, aprendeu que os estudos tornam o ser humano uma pessoa digna e valorizada. A valorização que com certeza transmitiu aos filhos vai ter, possivelmente, também influência no lugar que Neto concede ao saber.

O pai de Neto foi um grande incentivador da leitura, frequentemente mostrava aos filhos livros com assuntos que instigavam a curiosidade. Na casa ainda preservam a biblioteca, com acervo de variadas obras, desde a bíblia, revistas, coleções literárias e outros. Com o incentivo do pai, Neto descobriu o prazer pela leitura, entre os irmãos tornou-se um hábito desde a infância, que continua a fazer parte de suas vidas. Mais uma vez, Neto salienta a importância dada pelo seu pai ao valor do conhecimento e da cultura na vida do ser humano.

Socialmente tinham vida ativa, participavam de festas e confraternizações, o seu pai sempre foi uma pessoa lembrada e

admirada pelos conhecidos, faziam questão da sua presença.

Na escola, Neto, enquanto menino e adolescente, não foi um exemplo de aluno estudioso, diferente de suas irmãs, sempre muito dedicadas. Falou-me que *"mantinha ótimas relações com os professores de modo geral, devido a minha formação militar, sempre foi a mais respeitosa possível, em todos os sentidos"* e continua dizendo que não foi um garoto indisciplinado, de incomodar os pais ou os professores. *"Fui um aluno médio, estudava o suficiente, porém tinha de me esforçar, mas sempre dei conta do recado e nunca tive uma reprovação"*. Não tinha dificuldades de aprendizagem, de fato as leituras o ajudaram muito, a sua preocupação era se sobressair no esporte para compensar o destaque das irmãs com os estudos na escola.

Embora o pai não tivesse sido participativo em sua vida como atleta, não era motivo para não sentir orgulho das conquistas esportivas de Neto. Por variadas vezes, lembra-se dele comentando com os amigos, a respeito de seu sucesso no meio esportivo.

Durante a adolescência, já no segundo grau, Neto estudou no colégio da Polícia Militar. Uma escola de educação autoritária, mas não repressora. O modelo de educação seguia o padrão militar, *"tínhamos os aspectos de formação militar, como a ordem unida (treino de marcha e desfile), desfiles cívicos e militares, uso de farda como uniforme, ou seja, fugia da formação tradicional. Mas eu adorava tudo aquilo"*. Relativamente às aulas de Educação Física, comentou que foram ótimas, era uma prática de atividades físicas intensas e de muito esporte, *"o que sempre desejei na escola"*.

Durante os estudos nesse colégio, contou-me que naquela época *"pensava em ser oficial da polícia, porém, a profissão de policial naquele tempo estava em baixa financeiramente, socialmente, e o risco de morte estava se tornando cada vez mais frequente no enfrentamento com os bandidos"*. A opção de Neto pela licenciatura em Educação Física vai começando a se desenhar ao

longo deste ciclo de escolaridade. Diante das circunstâncias e do envolvimento com o esporte, já no terceiro ano estava decidido a cursar Educação Física: *"o meu próprio pai me apoiou na decisão porque enxergou as minhas habilidades com o esporte e o meu perfil para ser um profissional de Educação Física"*. O fato de vir a estabelecer uma relação positiva com a disciplina de Educação Física fazia sentir que teria alguma realização pessoal ao ensinar.

A sua decisão foi bem-vista pelos familiares, pois viam na profissão uma conotação positiva. Neto considera que a atitude dos familiares foi reflexo do prestígio que a profissão teve em épocas anteriores, quando ascendia à classe docente apenas um número restrito de pessoas.

Encerrou esse depoimento comentando: *"muito do que sou hoje aprendi e agradeço pela minha formação na infância e na adolescência"*.

Na caminhada pessoal durante a juventude, Neto amadurece e se torna cada vez mais independente e autônomo, conhece outras pessoas e desenvolve um pensamento mais reflexivo e crítico. Concomitantemente, desfruta a cada dia mais da diversidade cultural que o rodeia, vive em espaços favoráveis. Na juventude, já com autonomia, os ambientes esportivos e sociais nos quais habitava proporcionaram-lhe oportunidades de relacionamento interpessoal, desenvolvendo, por isso, facilidade e naturalidade de diálogo e grande abertura à alteridade.

Esta foi a primeira entrevista. Senti o professor muito à vontade; à medida que se envolvia no assunto e as lembranças surgiam, mais satisfação demonstrava ao relembrar fatos e acontecimentos aparentemente adormecidos em sua memória. O significado de cada palavra, dos gestos e ações no percurso de vida ficou marcado em sua pessoa, percebi que muito do que foi vivido na infância e juventude é o alicerce para o adulto que o professor se tornou.

A conversa foi bastante agradável, com momentos sérios, de alegrias, de emoção. Neto não mudou seu comportamento, se manteve exatamente da maneira que eu o conhecia – responsável, comprometido, brincalhão e, ao mesmo tempo, sério.

5.1.3 O professor Neto (eu profissional)

Essa etapa da vida de Neto inicia-se com sua entrada no curso superior de Educação Física, em meados dos anos 70. Prestou vestibular para Educação Física na universidade pública federal (antiga escola de Educação Física do Estado) da sua cidade. Foi aprovado no primeiro vestibular. Este período desenrola-se em duas fases distintas, visíveis na narração que fez: a fase pré-profissional, durante a graduação em Educação Física, e a fase correspondente aos primeiros anos de profissão, na qual cursou segunda graduação, em Fisioterapia.

Um dos novos espaços onde Neto passa a habitar durante a primeira fase da sua profissionalização foi a escola de Educação Física. Nesse ambiente, conviveu com os movimentos estudantis em guerra contra a repressão do governo da época. Em relação a esse aspecto, ele assim se expressou:

Sempre me envolvi no centro acadêmico. Na minha época de aluno na graduação, mais precisamente em 1975, eu era o secretário do Centro Acadêmico nessa época em questão, era da repressão, fui até preso pela polícia para dar declarações e depois fui solto por não ter envolvimento político contrário ao regime militar. Nessa época, tínhamos arapongas enrustidos no mundo acadêmico.

Quando fez a opção pelo curso superior em Educação Física, imaginava-se formado, lecionando para os alunos do segundo grau (atual ensino médio). Tinha facilidade de se relacionar com os jovens,

conviviam por conta do esporte, a lógica seria continuar nesse meio como profissional também. No entanto, no decorrer da sua formação, outras oportunidades surgiram e aos poucos foi conhecendo outras opções de atuação profissional, apesar de continuar a jogar futebol e conviver com os jovens.

Partilhando o tempo entre a graduação e os treinamentos, é um colega de turma que lhe abre os horizontes para novas perspectivas de vida profissional. Precisavam de uma pessoa para substituir outra professora que estava se afastando da escola e deixando as aulas de Educação Física, Neto decide-se por aceitar o convite. Começa a trabalhar como estagiário no primeiro ano do curso, em 1974, tendo, então, pela primeira vez contato com a escola, no papel de educador físico.

A escola era da rede municipal e na época não oferecia estrutura e recursos adequados, atendia a uma clientela de média a baixa renda e o trabalho desenvolvido como educador físico era de iniciação esportiva para alunos de idades variadas e aulas de Educação Física curricular.

Foi um período, considerado pelos estudiosos da história da Educação Física no Brasil (meados da década de 70), de incentivo do Governo Federal às escolas para a descoberta de talentos esportivos. As instituições passaram a treinar os alunos para competirem nos jogos escolares com a intenção de revelar futuros atletas representantes do país para participarem dos campeonatos esportivos internacionais. Essa busca de talentos esportivos foi desencadeada pela conquista do Brasil na copa do mundo de futebol de 1970, acreditavam os governantes que este fato poderia se repetir também com atletas de outras modalidades.

A experiência com o estágio foi decisiva para o caminho que segue, afirma-se para Neto a importância da presença do esporte na vida das crianças e dos jovens como um fenômeno cultural, social e educacional que ajuda a resgatar a autoestima e a desenvolver

valores morais, imprescindíveis, em sua concepção, para a vida do ser humano.

Nessa escola teve a primeira experiência profissional com a Educação Física, considera que realizou um bom trabalho, apesar da inexperiência. O professor efetivo e mais velho que ali trabalhava, e que também foi seu professor na graduação, o recebeu bem e foi um grande incentivador das suas ideias e propostas. Após uma semana de estágio, esse mesmo professor o chamou para conversar e lhe disse: *"Olha, garoto, você tem tudo para ser um bom professor, você gosta das crianças, gosta de esporte, e são pessoas como você que estamos precisando aqui na escola. Você é dinâmico, não fica parado esperando as coisas acontecerem"*.

Conseguiu, com a ajuda desse professor, preparar alguns alunos para disputarem os campeonatos de atletismo. Nessa fase, também voltou a treinar. Participaram dos jogos estudantis e conseguiram conquistar algumas medalhas, competindo com as escolas que tradicionalmente sempre venciam na cidade. A cada dia sentia-se mais entusiasmado e percebia que tinha facilidade, habilidades para trabalhar na área. Na escola não tinham condições de treinamento adequado, não havia quadra esportiva nem pista de atletismo. Como já havia conseguido algumas vitórias, Neto teve a ideia de treinarem na pista de um quartel do exército próximo da escola. Os superiores dessa corporação, percebendo a intenção e organização que tinham, aceitaram a proposta e ainda doaram alguns uniformes dos soldados. As mães dos alunos fizeram os concertos e ajustes e aquele passou a ser o uniforme de competição oficial, *"foi maravilhoso, os alunos vibraram"*.

Na escola, conseguiu, com a ajuda da diretora, reforçar a merenda para os alunos que treinavam, pois muitas daquelas crianças estavam ali somente por conta da alimentação que recebiam, para alguns, era a principal refeição do dia, *"a sopa foi transformada num sopão"*.

Com esse trabalho e outros que passou a realizar, Neto identificava-se cada dia mais com a Educação Física. O ápice do trabalho na escola municipal foi a criação da fanfarra, mais uma vez com a ajuda do quartel, que doou os instrumentos musicais, e orientação do coronel, que conseguiu ensaiar os alunos. Para ser integrante da fanfarra, Neto exigia que o aluno praticasse um esporte e tivesse boas notas. Por várias vezes desfilaram nas comemorações cívicas realizadas na escola e na cidade.

No período de sua saída da escola, quando estava prestes a encerrar o seu contrato de estágio, a professora que foi substituí-lo comentou: *"como vou conseguir continuar este trabalho sem você por perto?"*. Encerrou o estágio com a convicção reforçada de que queria ser professor de Educação Física.

Percebi que o perfil dinâmico, inovador, responsável que o professor tem, vêm sendo desenvolvido desde sua formação inicial. De fato, durante a prática pedagógica na sala de aula, a maneira de conduzir o assunto e a didática utilizada confirmaram o professor que Neto foi se tornando e construíram a imagem pela qual os colegas e alunos o identificam.

Nas memórias eufóricas que retém, identifica a passagem como estagiário por essa escola como uma das *"melhores recordações durante a formação inicial como professor-aluno de Educação Física"*. Fala com vivacidade da alegria dos alunos, do entusiasmo que tinham com a prática do esporte, com a origem da fanfarra, do cuidado com as notas escolares. Foi o primeiro momento de socialização profissional com a prática de educador físico. A impressão global que transmite do trabalho que desenvolveu no estágio é de muito envolvimento e reconhece ter sido de grande riqueza, especialmente pelo fato de poder contar com o acompanhamento de um professor mais experiente e que lhe apoiou o tempo todo.

A representação que tem a respeito da escola de formação no

período em que a frequentou é positiva. Comentou ter sido nela que realmente “*foi se completar*”. Antes de iniciar o curso, assinava a revista *Placar*, periódico que, além de reportagens sobre futebol, mostra outros esportes. Porque lia mensalmente a revista, Neto adquiriu um breve conhecimento sobre outras modalidades. O curso superior em Educação Física tinha, então, um currículo direcionado quase exclusivamente para o aprendizado dos esportes. As disciplinas correspondentes aos esportes eram na maioria práticas e Neto teve a oportunidade de conhecê-las e praticá-las. Um exemplo aconteceu com a disciplina de ginástica olímpica (atual ginástica artística), a qual o professor conhecia somente por apresentações na televisão; como era um garoto ágil e leve, aprendeu com facilidade os movimentos.

Com o handebol também teve sucesso, logo se destacou como jogador, o professor o convidou para ser goleiro da seleção universitária da cidade e disputar os jogos universitários. Na análise que faz desse processo vivido, passa a descrever os variados momentos que teve durante o curso como algo positivo e de afirmação pela escolha profissional. Tinha boa relação com os colegas da turma e muitas vezes foi centro de integração dos colegas, uma vez que, por ter facilidade na execução dos movimentos, conseguia ajudá-los e também aprender cada vez mais. Haja vista, naquela época os cursos exigiam, além do domínio dos conhecimentos teóricos, a execução dos gestos desportivos como uma prática avaliativa para os acadêmicos.

O professor Neto frequentou a graduação na época em que o curso tinha a duração de três anos somente, com currículo direcionado à formação de treinadores esportivos e ao magistério. No último ano do curso, a escola foi integrada à Universidade Federal do Estado, até então era uma escola de formação de professores subsidiada pelo governo do Estado.

Além da experiência que teve como estagiário na escola

pública durante o curso, Neto também estagiou em outra instituição de ensino particular para alunos do segundo grau. Uma escola considerada *"barra pesada"*, com alunos problemáticos, drogados e, na opinião dele, *"marginalizados pela sociedade"*. Em seu ponto de vista, *"esses alunos eram indisciplinados e completamente desinteressados para com as atividades escolares a um nível que não tinha me deparado anteriormente"*.

Tratava-se da primeira vez que lecionava para alunos do segundo grau e numa escola particular. Percebe grande diferença na atitude e comportamento desses alunos em relação àqueles com quem teve contato na escola pública, no primeiro grau; mudanças que implicaram em diversas adaptações, tanto profissionais como pessoais.

Enfrentou a situação como um desafio, propôs aos alunos realizarem um campeonato esportivo. Constatou que havia um clima de revolta, eram brigas acontecendo entre eles, com os professores, com os pais. Embora sentindo que pudesse ter resistência da direção da escola, convocou os alunos e disse: *"Olha, gente, vocês querem colocar essa revolta para fora? Só tem um jeito... É através do esporte, certo? Vamos montar as equipes e disputar o campeonato entre as turmas, com meninos e meninas, se precisam extravasar, vai ser assim, nas quadras"*.

Lembra-se que no início foi bastante difícil administrar os conflitos entre os próprios alunos e também com a direção da escola. Pediu aos alunos que escolhessem os nomes das equipes, surgindo nomes como *"marijuana"*, *"branquinho"*, *"injeção na veia"*, termos usados na linguagem da juventude da época, associados ao uso de drogas. O diretor lhe advertiu que poderiam acontecer reclamações dos pais. Neto esclareceu ao diretor que, caso acontecesse, iria explicar-lhes que a intenção tinha sido oportunizar aos alunos formas pelas quais pudessem se expressar e ao mesmo tempo aprender a conviver respeitosamente uns com os outros.

Sobre essa experiência, Neto assim se expressou:

É aquela situação, precisamos tentar identificar o problema quando ele existe entre os alunos e procurar ajudar, eu acho que, pelo que passei e precisei enfrentar, tive a felicidade de acertar, de maneira intuitiva talvez, porque ainda estava cursando a faculdade, talvez também pela observação. Enquanto educadores, precisamos observar o nosso ambiente, e tentar trazer um pouco de nós para eles. Eu acho que às vezes é preciso bater, no bom sentido, para que o aluno acorde, mas também precisa acariciar em outros momentos, descobrir a forma mais adequada de se relacionar com eles.

Pode-se observar que as práticas vividas durante o curso como educador físico constituíram uma experiência marcante para Neto, pois corresponderam a um período de trabalho muito intenso, mas de grande aprendizagem e realização pessoal.

Na narrativa que faz, essa reflexão indica a relação que consegue estabelecer atualmente com os jovens na universidade, parece ter sensibilidade e conhecimento para compreendê-los. O clima de cumplicidade que estabelece na sala de aula revela o valor que preserva na formação do profissional para além de uma formação técnica, mas também humana.

Neto relata que na graduação em Educação Física foi, *“nas disciplinas específicas, um bom aluno, mas em algumas matérias complementares deixava o barco rolar”*. A respeito da lembrança de professores que lhe marcaram no curso, relatou ter tido *“alguns professores que se tornaram modelos de profissionais bem-sucedidos, e que nos dias de hoje são meus colegas de magistério”*.

No último ano da graduação em Educação Física tiveram aulas com uma professora que ministrava a disciplina de Fisioterapia, apesar de didaticamente fraca, ela mostrou para Neto que aqueles conteúdos poderiam ser muito bem incorporados ao trabalho do educador físico. Ele ficou curioso e interessado por aquela área de

estudo, foi algo que o cativou bastante. O professor resumiu assim a influência dessa professora em sua vida profissional:

Ela foi a professora responsável, uma das pessoas que significativamente marcou a minha vida, despertando em mim o sentimento de curiosidade por aquele assunto que contribuiu para uma maior motivação e vontade para fazer além do que já vinha aprendendo no meio acadêmico e profissional.

Assim, ao final da graduação, num contexto formal e de conhecimentos técnicos de aprendizagem, foi no âmbito dessa disciplina do curso que refere uma mudança no novo modo de ver a profissão de educador físico. Com o decorrer do tempo, o professor foi percebendo que as perspectivas sobre o ensino da Educação Física eram muito restritas e incipientes e que a prática do professor poderia ser muito mais interessante do que aquilo que tinha estudado até então.

A próxima etapa da vida de Neto coincide com o começo da profissão de educador físico, é vivida com grande intensidade. Aqueles primeiros anos de carreira vieram, igualmente, proporcionar-lhe um conjunto de experiências que à partida não poderia antever, alargando a sua visão sobre a profissão.

Além de Neto, outros três colegas da turma também se interessaram pelo conteúdo tratado na disciplina pela fisioterapeuta, decidiram, então, cursar Fisioterapia. Eram três homens e uma mulher; foi a amiga que descobriu uma universidade em outro Estado que oferecia o curso de Fisioterapia, poderiam aproveitar as disciplinas da graduação em Educação Física e não precisariam prestar vestibular para a admissão no curso. Enviaram a documentação necessária e foram aprovados.

Neto e os amigos concluíram a graduação em Educação Física em 1977, no ano seguinte foram morar na cidade onde iriam cursar Fisioterapia. Os quatro foram juntos, porém somente ele e a amiga

conseguiram ficar na cidade. Como o curso era em universidade privada, teriam de pagar mensalidade. Um dos que desistiu era jogador de futebol profissional e não conseguiu um clube que o contratasse e subsidiasse, o outro colega era funcionário público na Prefeitura Municipal, por ter estabilidade profissional, precisaria deixar o emprego, optou por não trocar o certo pelo duvidoso e decidiu não arriscar.

Ele e os colegas chegaram em 1978 para prestar o concurso de títulos na universidade. No mês de fevereiro do ano seguinte, Neto iniciou as aulas no curso, morando numa casa de estudante, popularmente conhecida no Brasil como república.

A respeito desse período, o professor relatou:

A república foi criada por mim mesmo só com novatos na cidade, a qual chamei de República do Biafra. Só tinha garotos, todos inexperientes em morar sozinhos. Foi uma época boa. Fui indicado pela proprietária por zelar pelo imóvel, visto ser o mais velho de todos, tinha então 21 anos (risos). Foi uma fase maravilhosa.

Sobre essa etapa, Neto faz referências a experiências muito ligadas à sua vida de estudante universitário no curso de Fisioterapia e também à profissão de educador físico que estava iniciando. No seu dizer, “*umas são obras do acaso, outras, nem tanto*”. Contudo, considera que todas elas foram determinantes para sua vida futura. E reconhece ter sido no decurso dessa fase que começou a desenvolver sua identidade profissional.

A graduação em Fisioterapia foi cursada com muita dedicação, declarou-me: “*na faculdade de Educação Física me dediquei, mas na faculdade de Fisioterapia fui um caxias, estudava mais do que precisava, adorava a descoberta e o domínio adquirido com aquele estudo, realmente nessa fase eu fui um excelente aluno*”.

Neto considera que teve formação sólida no curso de

Fisioterapia, sendo, a partir de então, capaz de enfrentar com confiança as exigências que se lhe foram colocando no ensino das disciplinas que trabalha.

Para pagar os custos do curso de Fisioterapia, ele e amiga precisaram trabalhar, ministravam aulas de Educação Física nas escolas. Por ser uma cidade pequena, as pessoas se conheciam entre si e não havia muitos professores por lá; não foi difícil para Neto conseguir uma vaga, fez amizades, demonstrou interesse e conhecimento, na própria universidade logo ficou conhecido por seu dinamismo. Com o salário e uma bolsa de estudos, que posteriormente conseguiu com um deputado federal conhecido do seu pai, que dispunha de verba para investir no ensino superior, passou a se sustentar e pagar o curso sem ajuda financeira dos pais.

Nos anos seguintes, além do emprego na escola, trabalhou orientando musculação em academias, com treinamento desportivo e atividades de lazer. Permitiu-se voltar a treinar atletismo e nadar nos horários livres que tinha entre as aulas na universidade e os trabalhos. Esse início de carreira na vida de Neto foi relatado com muito entusiasmo: *"Percebi que não houve problemas de aceitação por ser estranho na cidade"*, tampouco demonstrou insegurança com os compromissos assumidos. O fato de aceitar a dar aulas em diferentes campos de atuação profissional se caracterizou como experiências formadoras da sua identidade docente, experiências essas que acabaram por impulsionar a sua carreira:

Durante esse tempo, para pagar a faculdade eu trabalhei, dava aulas de Educação Física para as meninas na escola de freiras, musculação na academia, treinamento de voleibol para as mulheres dos empresários e ainda treinava um time de futsal de uma grande empresa de exportação para a Alemanha.

Nesse período, Neto já estava decidido pela carreira a seguir, escolheu o ramo educacional, pois a vontade de ser professor já

existia nele. Com o conhecimento adquirido na primeira graduação, associado ao conhecimento que estava agregando no curso de Fisioterapia, desenvolveu-se profissional e pessoalmente. Conquistou independência financeira e sentia-se seguro nos trabalhos desenvolvidos naquela comunidade. *"Sem dúvida alguma, era aquilo que eu queria para mim, realmente me realizava, me trazia prazer, além de benefícios, tanto que pude comprar um pequeno apartamento. Nessa época me realizei profissionalmente".*

O perfil dinâmico e inovador de Neto foi reconhecido pelas pessoas na pequena cidade, uma população acostumada à rotina, sem muitas novidades, acompanhou as inovações propostas por ele. Na escola de freiras onde Neto dava aulas de Educação Física estudavam somente meninas, convenceu as irmãs a deixarem as alunas treinarem para participar dos jogos escolares da cidade.

Promovíamos eventos na instituição para arrecadar fundos para comprar material e uniforme, passamos a competir no atletismo e no handebol. As irmãs autorizaram a pintura da quadra que tinha na escola e posteriormente até construíram um ginásio de esportes.

Para aumentar os clientes na academia onde trabalhava orientando a musculação, Neto propôs ao proprietário fazer uma promoção para os atletas:

Quem frequentasse a academia, receberia um desconto de 30% a 50% na mensalidade. Era uma boa academia, considerada de grande porte, os atletas, principalmente os universitários, começaram a frequentá-la. Existia um espaço ocioso que foi transformado num local para a prática de ginástica olímpica, ali comecei a dar essas aulas para as crianças. A academia aumentou o número de alunos e ainda implantaram outras duas filiais em cidades vizinhas.

Nesse período ele já tinha assumido completamente a sua profissão e sentia-se bem, apesar de em alguns momentos não ter exemplos concretos para saber exatamente como fazer, mas confiava

na sua eficiência e procurava agir com a experiência que a vida já havia lhe proporcionado.

Foi convidado para ajudar na liga metropolitana de esportes, até então o futebol era praticamente o único esporte a ser disputado. Na cidade havia muitos lojistas que gostavam de esportes, por isso sugeriu aos dirigentes da liga buscar apoio desses comerciantes para promoverem uma maratona na cidade. *“Realizamos a maratona das Panteras, só para as mulheres, das Panterinhas para as meninas até 17 anos, e para os homens criamos a maratona noturna”.*

Posteriormente, recebeu convite do prefeito da cidade para ser o Secretário de Esportes do município. Neto recusou o convite porque não tinha perfil para atuar na política, continuou por um tempo a contribuir com ideias, mas não assumiu o cargo. Lançou a proposta de criarem espaços públicos na cidade para as pessoas praticarem atividades físicas. *“Usei o exemplo da minha cidade, onde essa prática já havia iniciado e as pessoas estavam frequentando praças e centros sociais para realizarem atividades físicas”.*

São experiências como essas que foram construindo a sua identidade profissional e, a meu ver, lhe possibilitaram se afirmar e estruturar, evidenciando ser o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança profissional um processo no qual as experiências de sucesso são essenciais. Foi uma fase de consolidação profissional para o professor.

Neto morou nessa cidade durante quatro anos. Em 1981, casou-se, concluiu o curso e nasceu a primeira filha do casal, permaneceram na cidade por mais um ano, e Neto, então, já tinha como perspectiva se tornar professor universitário e seguir carreira como docente do ensino superior.

Essa decisão para a sua vida profissional surgiu, de acordo com o professor:

Simone de Miranda

Na própria faculdade de Fisioterapia. Como tinha facilidade para aprender as disciplinas de Anatomia e Fisiologia, e dava aulas de reforço aos amigos que tinham dificuldades, eles falavam que eu ensinava de modo mais fácil que os professores do curso e isso foi me motivando a seguir a carreira de professor universitário.

Neto começou a perceber que tinha gosto e sucesso quando explicava alguma coisa e julgou que poderia ser professor universitário. O desejo dele sempre foi o de seguir uma profissão para a qual sentisse ter qualidades necessárias, o pusesse em contato com pessoas e não fosse muito rotineira.

Esses anos lhe permitiram conhecer novas maneiras de ensinar e de atuar como educador físico e lhe possibilitaram contato com outras estratégias, pois trabalhou com variadas atividades e diferentes contextos nos quais aprendeu, construiu saberes, correu riscos, experimentou e inovou. Foram anos de circunstâncias a ele favoráveis, pois sentiu seu esforço e trabalho reconhecidos e valorizados.

Com efeito, no final do ano de 1982, Neto ficou sabendo por sua *“irmã mais nova, psicóloga, então professora do curso de Psicologia na mesma universidade, que estavam contratando fisioterapeutas para o corpo docente do curso de Fisioterapia. Inscrevi-me e logo fui fazer a entrevista. Em fevereiro de 1983, estava contratado como professor na universidade”*.

Ele, com a esposa e a filha, deixou a cidade na qual viveu os últimos quatro anos para assumir o novo emprego na universidade particular do Estado, na cidade onde nasceu.

Antes de partir, foi convidado para ficar trabalhando na escola e na academia, mas estava decidido a retornar e começar a carreira de professor universitário. O reconhecimento da qualidade e da dedicação por seu trabalho, que recebeu das pessoas e das instituições, foi uma fonte considerável de ânimo e a principal contribuição para o reforço da autoestima e segurança de Neto para

seguir em frente.

Declarou-me que, apesar de ter se adaptado muito bem na pequena cidade, sentia-se feliz por estar voltando para a sua. *"Foi excelente retornar a minha cidade, ficar próximo aos parentes e amigos novamente. Foi muito bom, voltei com uma sensação de vitória"*.

A partir de 1983 começa a segunda fase da profissionalização na vida de Neto, trata-se de uma nova etapa na qual inicia seu aprendizado de professor do ensino superior.

Relativamente sobre o início de carreira como professor na universidade, menciona que: *"O início foi árduo, mas desafiador, eu passei a estudar cada vez mais para então conseguir ensinar, isto me ajudou muito na apropriação do conhecimento para dar aula. Eu ainda era novo e dava aulas para jovens de 18 a 30 anos. Foi muito bom o desafio"*. No entanto, destacou que o início de carreira é um período que exige muito do professor, *"é uma profissão muito exigente, porque é necessário dedicar muito tempo e energia para conseguir a aprendizagem dos alunos"*.

A recepção pelo corpo docente foi muito boa, a maioria dos professores tinham vindo de outras cidades do Brasil. Era uma equipe de professores jovens, recém-contratados pela instituição, este foi um fator bastante positivo na opinião do professor, *"todos estavam bastante motivados em trabalhar"*.

Contudo, o professor não abandonou o trabalho com a Educação Física, concomitante às aulas na universidade, atuava na área de educação especial, atendendo crianças com deficiência física numa escola. Posteriormente, foi convidado pela Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) a treinar uma equipe de meninos para jogar futsal. Foi uma *"fase muito boa"*, relata o professor, *"sentia-me feliz com a família e profissionalmente o meu trabalho estava sendo reconhecido"*. Esses anos foram de muito movimento, caracterizados pela diversidade de contatos com o mundo do trabalho.

Para sua grande felicidade, em 1989 foi convidado a lecionar na graduação em Educação Física da mesma universidade. O diretor da época no curso de Educação Física o chamou e comentou *"que vários professores tinham passado pela disciplina e nenhum deu certo, não se adaptavam aos alunos, e acreditava que, pelo perfil dele como professor, iria dar certo"*.

A partir daquele ano passou a lecionar nos dois cursos disciplinas de cinesiologia e biomecânica. Com o passar dos anos foi se envolvendo cada vez mais com o trabalho na universidade, o seu jeito prático, interessado e líder fez dele uma pessoa conhecida na instituição. Com os colegas, mantinha ótimo relacionamento, e na sala de aula o trabalho prosperava com os alunos, levando-o a ser um dos professores homenageados por ocasião da colação de grau. Desdobra-se esta fase em mil e uma atividades profissionais e abre sua própria clínica de fisioterapia.

Por seu crescimento profissional na universidade, Neto passou a se envolver nas questões políticas da instituição, em defesa da classe dos professores. Algo novo para ele, pois não tinha tido interesse por esse assunto até aquele momento. Contudo, sua liderança foi identificada pelos colegas, que enxergaram nele uma pessoa capaz de representá-los. Sensível ao reconhecimento dos colegas por seu trabalho e por sua pessoa, sentia-se maduro e seguro para assumir a posição de representante docente, passou então a colaborar com o trabalho na Associação de Professores da universidade. O reconhecimento que teve por seu trabalho parece ter sido um fator que contribuiu para sua satisfação quanto à profissão. O interesse que os colegas demonstraram por ele e os comentários apreciativos que lhe dirigiram, deram-lhe maior confiança para desenvolver com competência a nova função.

O envolvimento de Neto com a Associação dos Professores aconteceu em dois momentos. Participou pela primeira vez na gestão de 1985 a 1987 e sobre essa fase o professor relatou-me:

Nós conseguimos negociar a parceria de uma empresa para oferecer o plano de saúde, os professores receberam este benefício. O plano de aposentadoria privada também foi mais um benefício adquirido. Alguns me viam como briguento, mas eu não era. Era persistente, sempre fui um competidor, a minha vida toda aprendi a competir e ir até o fim. Na minha cabeça sempre pensava: "por que eu serei medalha de bronze, se eu posso ser medalha de ouro?"

Numa segunda gestão, de 1988 a 1989, tornou-se presidente da associação, representando diretamente os docentes em negociações com os seus superiores.

Eram muitos os assuntos discutidos, desde o salário dos professores, a implantação do plano de carreira, a participação docente nas decisões da instituição, no que dizia respeito à vida dos professores, as condições estruturais de trabalho. Resumidamente, tudo que era de interesse da classe dos professores foi levado à equipe de gestores da universidade para ser discutido.

Houve momentos em que estive a sós com o reitor para discutir determinados assuntos. Para Neto foi mais um aprendizado que obtive, pois na vida não tinha dificuldades para discutir, nem precisava tomar decisões. Aquele papel assumido foi diferente porque estava em jogo a vida dos colegas de trabalho, e "*não se tratava apenas de uma reivindicação individual, eram decisões que atingiam todos os professores da instituição*".

Neto, referindo-se a essa fase de sua passagem política pela universidade, a avalia como um período de desenvolvimento pessoal e profissional, diz entendê-la como fundamental para si. Ele faz um balanço muito positivo da sua experiência como presidente da associação, percebeu que mudou a sua maneira de enxergar a administração e o funcionamento de uma instituição de ensino superior e como o envolvimento político da classe é fundamental,

nesse caso, para o desenvolvimento da profissionalidade docente. A experiência como presidente da Associação dos Professores foi, segundo Neto, permeada de incidentes positivos e negativos, recorda o desafio, o entusiasmo, o empenho, mas também o esforço e desgaste que sentiu durante o exercício dessa função.

Adicionalmente, relatou *"a conquista da sede própria que está lá até hoje, graças a uma luta (no bom sentido) com a reitoria. O reitor da época, de saudosa memória por seu senso de justiça e por olhar para o futuro com segurança do professorado. Hoje seria inviável com certeza [um empreendimento dessa natureza]"*.

Ele parece avançar na ideia de sempre fazer bem-feito, o melhor possível, mas vai além de um desejo particular, é solidário com os outros. Não luta somente por conquistas individuais, pensa no outro e no bem do próximo. Valoriza muito a sua profissão de professor. Para Neto, educar passou a ser um ato político, o modo como o professor atua, tem relação com o que é como pessoa, com a sua relação de poder e com a sociedade, com o seu ideal de mundo.

A vivência como presidente lhe deu segurança e confiança necessárias para acreditar que poderia dar conta de outros cargos administrativos. Nesse período que conversamos, havia assumido mais uma vez a direção da clínica de Fisioterapia da universidade. Anteriormente, nos anos de 1983 e 2000, já havia passado pelo cargo de diretor da mesma clínica. Sobre essa nova fase na clínica, assim se expressou:

Era um trabalho diferente dos demais que já tinha feito. O trabalho de diretor era muito exigente, pois na clínica atendiam as pessoas da comunidade para tratamento, para recuperação e manutenção física. Tinha que fazer a orientação dos alunos-estagiários, precisava acompanhar o trabalho de perto e prestar contas à universidade dos serviços realizados ali na clínica.

Nessa gestão já vinha realizando algumas mudanças que

oportunizaram o estágio voluntário para os alunos a partir do sexto período, prática permitida pelo conselho da classe dos fisioterapeutas. Com isso, conseguiram aumentar o número de pessoas atendidas, passaram a receber os para-atletas da instituição para tratamento, ampliaram os serviços oferecidos à comunidade interna e externa da universidade.

A postura adotada por Neto foi a de trabalhar em conjunto com os alunos-estagiários, exigindo que investissem muito para serem capazes de dar respostas às questões-problema, comuns e recorrentes no dia-a-dia na clínica desde algum tempo. *“Tinha como principal objetivo transformar aquele ambiente num laboratório de estudos e local com atendimento de qualidade à população”.*

Esse entendimento da ação social da universidade à população ficou bastante evidente em sua fala. Lembrou-se que, por ter sido aluno de uma universidade pública, seus estudos foram custeados pelo Governo Federal, e agora era sua vez de retribuir socialmente o investimento, *“principalmente ajudando as pessoas mais carentes, de menor poder aquisitivo”.* Dessa forma, os alunos também estariam ali durante essa experiência profissional, adquirindo consciência da responsabilidade social que precisam ter no exercício da profissão. O trabalho em conjunto e cooperativo entre os alunos e os colegas, a consciência que cada um tinha no desenrolar dos acontecimentos e a importância da reflexão, da avaliação permanente a respeito do trabalho que faziam, de modo a certificarem-se se estavam de acordo com o que se propunham e desejavam, foram aspectos de que passou a ter forte consciência.

O professor percebe-se melhor capacitado profissionalmente e amadurecido pessoalmente. Esses anos trouxeram a Neto consistência e consolidação do seu estilo de ser professor e maior certeza e convicção no caminho que escolhera para si.

Paralelamente a esse período, mais precisamente no ano de 1995, ingressou no programa de Mestrado em Educação na linha de

concentração em Pedagogia Universitária, na própria universidade onde atua. Já havia cursado anteriormente Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Sobre isso, Neto declara: *“fui me capacitar no Mestrado pela necessidade de ascender na carreira docente e aperfeiçoar a minha capacidade didática com os alunos”*, haja vista que todo o conhecimento pedagógico adquirido nesse tempo foi apreendido com a prática.

Nessa fase, percebe-se mais exigente, mais competente e realista, procura atualizar-se constantemente. Sente-se responsável pelos alunos adquirirem competência técnica e humana durante a formação. Acredita ser um professor que não passa despercebido na vida dos alunos, até com os menos interessados ele usa estratégias para chamar a atenção. Sobre esse método, Neto relata:

Sou um professor que procura equilibrar a seriedade com a brincadeira durante a aula, o meu jeito extrovertido aparece no professor que sou como pessoa. Sou espontâneo, gosto de mexer com os alunos usando alguns adjetivos que não ofendem, ao contrário, sentem-se desconfortáveis num primeiro momento, mas depois valorizados por estarem sendo observados.

O trabalho desenvolvido na universidade, como professor, presidente da Associação de Professores e diretor da clínica de Fisioterapia, influenciou diretamente a sua prática profissional, quer nas aulas propriamente ditas, quer relativamente a outras atividades próprias à profissão docente. Neto relatou que, na sala de aula, passou *“a tratar os conteúdos com mais convicção, dar a real importância na formação dos alunos”*. A cada novo encontro, estava sempre a contextualizar os assuntos, usa exemplos concretos para explicar os conteúdos, tentando trazer a realidade para dentro da aula, na tentativa de mostrar *“as coisas que realmente vão enfrentar”*. Nestes últimos anos, sentiu que ampliou sua visão do que é ser professor, da sua perspectiva de profissionalidade para a qual

foram decisivas as funções que desempenhou, sendo, a seu ver, também necessárias para o exercício completo da profissão.

Do grande prazer que o ensino em geral lhe proporciona, evidenciou *"a dinâmica e o envolvimento que nas suas aulas se estabelece entre ele e os alunos"*. O gostar *"existe independentemente da disciplina e do curso que eu trabalho"*. Considera-se, *"acima de tudo, um professor, cujo dever é levar aos alunos as aprendizagens necessárias enquanto seres humanos"*.

Também é amigo dos alunos, *"até onde a liberdade dessa amizade permite acontecer"*. Tem satisfação em estar com eles nos corredores da universidade, às vezes é convidado para alguma festa ou confraternização e participa quando acha conveniente.

Os alunos com quem estabelece uma boa relação o veem como amigo, como alguém que está ao lado deles e ali para ajudá-los. O convite que jamais deixa de aceitar, é o de *"bater uma bolinha"*. Sobre todos esses anos de trabalho na universidade, relata: *"não deixei de jogar futsal com nenhuma turma"*. Para ele, é uma satisfação compartilhar desses momentos com os alunos, especialmente por meio do esporte, que considera um fator determinante para a pessoa e o profissional que se tornou.

Neto emociona-se ao se lembrar de tudo por que já passou nesses anos, e como foram importantes as oportunidades que teve por conta da presença do esporte na sua vida. Sobre os bons momentos que viveu desde a infância e vive nos dias de hoje, comentou: *"jamais me envolvi no mundo das drogas, porque sempre fui um apaixonado pelo esporte desde criança. Na adolescência e na juventude convivi com muitos amigos que usavam drogas e não tinham o gosto pelo esporte como eu, se perderam no caminho"*. Em sua reflexão, o esporte o salvou das drogas.

Destaca como aspecto forte do professor que é, o fato de nas aulas tentar *"fazer a relação da profissão de educador físico que os alunos estão construindo com o mundo real, com as exigências atuais"*.

da sociedade, e o que as pessoas esperam deles como profissionais competentes”, e acrescenta: “uma das grandes contribuições que dou aos alunos é a minha capacidade de aliar a experiência prática com a teoria, acho que para o aluno isso faz muita diferença no modo de aprender”.

Além disso, está constantemente lembrando aos alunos *“da importância do investimento que os pais estão fazendo na formação de cada um deles, por isso não podem decepcioná-los”*. Para alcançarem o sucesso profissional, salienta *“que precisam estudar muito, buscar sempre a atualização e não se satisfazer apenas com o que é repassado no interior da sala de aula, ir além, serem dinâmicos e inovadores por onde passarem”*.

Como ponto fraco, refere-se ao uso de mídias durante as aulas. Esclarece que para as aulas da pós-graduação *lato sensu*, tem a maioria das aulas já preparadas em mídias para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula. Contudo, para as aulas da graduação, confessa: *“ainda não consegui fazer o mesmo”*, percebe que a graduação tem um modelo de ensino tradicional, com aulas expositivas e exploração somente do quadro negro (lousa).

Além das aulas que ministra em dois cursos da universidade, também trabalha em outra faculdade particular como professor no curso de Fisioterapia. Iniciou em 2001, com as disciplinas de Biofísica e orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atualmente está apenas orientando os TCCs.

Na pós-graduação leciona nos cursos de Especialização distribuídos em vários Estados do país, tanto em Educação Física como em Fisioterapia. Tem vida profissional bastante ativa, mas neste momento está diminuindo o ritmo, ao contrário de outros tempos, quando trabalhava direto, sem folga nos fins de semana.

Ainda a respeito das dificuldades que sente como professor apontou ser a falta de tempo para se dedicar aos alunos fora do ambiente da sala de aula um aspecto que o incomoda. Reconhece se

sentir angustiado por não poder lhes dar mais atenção. Por ter muitos compromissos profissionais, não dispõe do tempo necessário para atender os alunos como gostaria. Recordou-se de um fato acontecido recentemente que o deixou bastante abalado, um ex-aluno o convidou para participar de um evento, mas Neto não pôde aceitar por falta de tempo. Precisou se desculpar pela ausência e na ocasião o ex-aluno lhe disse: *"Professor, será um prazer tê-lo conosco no próximo ano, eu quero que saiba que só estou aqui neste trabalho porque foi o senhor que me motivou a ir atrás, o senhor se transformou num exemplo de vida pessoal e profissional para mim"*.

O exemplo vivido com esse ex-aluno considera ser o resultado do trabalho desenvolvido como educador. Para ele, é uma satisfação profissional e pessoal saber que os profissionais que ajudou a formar estão bem colocados na sociedade. O resultado positivo com os alunos *"é o meu combustível, sigo em frente, vou em direção da superação, sem receios, sabendo que sempre vou encontrar obstáculos para serem escalados, mas lá no final da estrada estará o sentido desta caminhada"*. Por isso, encara as dificuldades dos alunos em sala de aula como um desafio a ser superado, *"sempre fui muito competitivo e como professor não perdi essa característica"*.

Acredita que os exemplos de passagens e experiências pessoais, e de outros casos concretos que usa em sala de aula, servem de referências para os alunos na construção da identidade profissional. Profissionais de excelência naturalmente são lembrados pelas pessoas, se tornam modelos a serem seguidos. Por isso os professores têm um legado na vida, *"estão diariamente em contato com muitas pessoas, são diretamente responsáveis pela formação do ser humano, e todas as ações realizadas com os alunos estarão presentes para toda a vida"*.

Neto, nessa fase de seu percurso profissional, adicionalmente ao trabalho na universidade, local que considera ser seu principal vínculo por conta do regime de trabalho em tempo integral, também

atuava como colaborador no Conselho Federal de Fisioterapeutas. Recebeu esse convite pelo reconhecimento que obteve por seu trabalho anterior no Conselho Regional.

Considerou o convite um dos momentos mais significativos de sua vida profissional, o avaliou como uma ascensão política. Por muito tempo se negou a envolver-se nas questões políticas da sociedade, não tinha atração, não enxergava com bons olhos a prática dos políticos no país, achava tudo muito sujo, mentiroso, corrupto. Porém, desde sua passagem como presidente na Associação dos Professores da universidade, passou a compreender as relações políticas de uma nova maneira, particularmente no contexto no qual atuam os professores, os educadores físicos e os fisioterapeutas. A vida revelou ao professor mais uma surpresa, a capacidade que teve de adquirir a competência política.

Este fato levou Neto a se envolver, anteriormente, com o Conselho Regional e, atualmente, com o Conselho Federal de Fisioterapia. Como conselheiro, seu atual objetivo é tentar convencer os demais integrantes *“a não pensarem individualmente nos benefícios adquiridos com a instituição, mas agirem coletivamente em prol de todos os profissionais, para o bem da classe dos fisioterapeutas”*. Na classe, ocorrem problemas que dificilmente terão solução sem uma cultura colaborativa entre os conselheiros.

Sou o mais velho na equipe, os demais membros são mais jovens, inclusive o atual presidente do conselho. Isso é uma coisa que me agrada, gente nova, cabeças abertas às mudanças. Estou acreditando muito neste grupo, colocando fé que faremos a diferença na classe nesta gestão.

Outro fato significativo de sua vida profissional foi o início do trabalho como professor na universidade. Lembra que alguns amigos chegaram a questioná-lo se teria coragem de lecionar para alunos com idade semelhante à sua. *“Não tinha dúvidas do meu desejo,*

sabia que para além da idade dos alunos teria outras situações a enfrentar". Haja vista as duas formações que obteve, "nenhuma ofereceu qualquer tipo de preparação para dar aulas no ensino superior". Novamente admitiu "não ter sido fácil, mas fui aprendendo".

Reconhece que todos os bens materiais, a condição de oferecer boas escolas aos filhos, a qualidade de vida para a família, conquistou com o reconhecimento do seu trabalho, principalmente na universidade. Não apaga da memória um episódio que ficou muito marcante na sua vida profissional, o dia em que foi aceito para lecionar na universidade, "o meu sonho havia se concretizado".

Perguntei ao professor, qual a imagem que os alunos e os colegas possuem dele?

Prontamente respondeu: "um camarada durão, mas que tem competência naquilo que faz, e aquilo que fala, ele prova". Afirma ter conhecimento e competência no que faz, e a imagem que procura passar é a de uma pessoa comprometida, que briga pela profissão e não deixa de se atualizar. Como me falou: "não sou uma pedra filosofal, não sou o dono do saber, mas penso que [os alunos] acreditam que podem confiar em mim".

Ainda que os colegas o enxerguem "como um líder, uma pessoa que é justa e coerente com o que faz", como o próprio professor reconhece, "a sua identidade como professor tem vindo a ser forjada sob a influência das interações que estabelece com os alunos e colegas". Desse modo, mostra ser um professor centrado em situações particulares nas quais tem estado envolvido, sendo, por isso, habitual relatar pequenos episódios ou histórias do seu quotidiano profissional.

5.1.4 Eu social

Nesse dia conversamos a respeito de suas relações sociais.

Como sempre, estava bastante à vontade, iniciei lhe perguntando como são seus relacionamentos interpessoais no trabalho. Não hesitou em responder serem muito bons. Acredita ser este fato, talvez, um reflexo de sua personalidade e do jeito brincalhão que tem. Não faz distinção entre as pessoas, cumprimenta todos, desde a funcionária que faz a limpeza, o jardineiro, os colegas de trabalho e os seus superiores.

Gosta de conversar, sabe ouvir, dá atenção quando sente que alguém tem necessidade de desabafar e confia nele para isso. *"Então, me sinto feliz porque percebo que as pessoas gostam de mim, pelo jeito que sou, né? E não pelo cargo que ocupo, ou pelas facilidades que eu possa trazer a elas"*.

Na clínica de Fisioterapia na qual atua, costuma tomar um cafezinho com os motoristas, em um cantinho específico para isso, se sente muito bem ao lado daquelas pessoas. Do mesmo modo, quando está no prédio da reitoria, conversa com os funcionários, com a recepcionista, com o gerente administrativo e com o reitor, se for o caso.

No entanto, realça não gostar de ser do tipo *"entrão"*, ou seja, inconveniente, como algumas pessoas, que atravessam a conversa sem terem sido convidadas. Sente o ambiente, observa as pessoas e procura comportar-se de acordo com o momento, considera-se *"uma pessoa de bom senso e discreta"*. Mas brinca comentando ser muito difícil alguém passar por ele e não parar para conversar, frequentemente quando os colegas o encontram, já vêm em sua direção fazendo uma piadinha, mexendo com ele, da mesma maneira que faz com os outros.

Na percepção de Neto, tal comportamento demonstra as relações afetivas que consegue estabelecer, *"se as pessoas sentem liberdade de também brincarem comigo, é porque me conhecem, porque sou transparente nas minhas relações"*. Caso contrário, *"se vestisse uma máscara, as pessoas não saberiam como agir, se*

aproximar", lhe agrada o fato de ter uma identidade reconhecida.

Em suas relações interpessoais, trata as pessoas da mesma forma, independente do *status* social ou vestimenta do indivíduo, valoriza o interior do ser humano. Sobre isso, acrescenta: *"não sinto problema nenhum em me relacionar com as pessoas, independente do seu nível socioeconômico e cultural"*.

Em sala de aula relaciona-se bem com os alunos. Como já havia comentado anteriormente, pensa *"saber ser bravo, sério e brincalhão no momento certo"*. De acordo com o professor, *"é preciso estabelecer algumas regras desde o início, com a participação da turma, com isso consigo criar um clima de cumplicidade, caso descumpram o combinado poderei exigir, porque conhecem as regras do jogo"*.

Neto acredita que o professor tem o *"poder"* em suas mãos, mas não deve se esquecer que no curso de formação de professores as ações praticadas em sala de aula tornam-se referências para o futuro, *"os bons exemplos serão lembrados, reproduzidos e melhorados"*. Formar um professor está para além do domínio do conhecimento técnico da sua área, a formação do indivíduo está implícita no processo, e as relações humanas são mediadas pelo contexto em que as pessoas estão inseridas.

Sente os alunos muito próximos dele, alguns se identificam com seu modo de ser professor, outros criam laços de amizade e compartilham sua vida pessoal. Relativamente ao professor que é, expressou-se da seguinte maneira:

... faz diferença [ser um bom professor], porque os alunos fazem esse comentário. Outros [comentários] a gente recebe por outros caminhos. Quando você os encontra, eles dizem, olha, estive em tal lugar e encontrei um aluno seu, mandou um abraço pra você. Disse que você é gente boa. Que você é um cara que, além de ensinar, é uma pessoa que contribui. Vamos, assim, dizer que na imagem do profissional, demonstro uma imagem de professor competente, profissional sério. Então, os garotos

Simone de Miranda

gostam. Eu vejo isso, outros colegas chegam, os meninos gostam de você. Eu não tenho por que não gostar de ser assim.

Haja vista, recebe dos alunos confidências que às vezes não fazem com os próprios pais. *“Então é um aluno que confia em você. Ele sente que você pode ajudá-lo de alguma maneira, isso, de certa forma, é bom, demonstra que você está no caminho certo, passando confiança a eles”.*

Na sala de aula procura não fazer distinção entre os alunos. No entanto, fica atento ao comportamento, ao interesse que demonstram. Os alunos interessados, incentiva cada vez mais, e sente-se na obrigação de chamar a atenção dos menos interessados, enxerga ter de fazer isso como um desafio, uma situação a ser modificada.

Então eu gosto de provocar principalmente aqueles [os menos interessados]. Eu mexo com quem está dormindo, certo? Eu mexo com quem está conversando, eu provoço essa turma, pra que eles venham comigo. Não no sentido ‘me ouçam, que é a coisa mais importante do mundo’, eu me preocupo no sentido de que o básico é necessário, a gente tenta jogar experiências práticas de nossas vidas, e erros que a gente cometeu quando jovens, pra que eles não façam a mesma coisa.

Complementando o pensamento, acrescentou:

E não é nenhum mistério, eu gosto disso, né? É um prazer para mim ministrar a aula, ensinar, passar, e provocar o aluno no sentido que ele venha a crescer, tendo mais conhecimento, maior quantidade de balas na agulha, para brigar nesse mercado tão concorrido.

Com a família tem ótimas relações, mantém-se em contato permanente com os pais e com os filhos. Aos domingos, faz questão de estar com eles nos almoços, *“tenha três ou dez pessoas, sempre estamos juntos”, “... com o pai e mãe, filho, a minha filha, alguns*

sobrinhos que aparecem, certo? Mas basicamente com a família direta, pai, mãe e filhos. Eu me separei, mas a ex-esposa às vezes também está”.

O professor encontra-se separado aproximadamente há três anos, contudo, não deixou de conversar com a ex-mulher, *“não temos problemas quanto a isso, convivemos muito bem com a situação. Não temos mais um relacionamento como casados, mas a amizade perdura”.*

Na data dessa entrevista, o filho, que agora se encontra formado, está no exterior cursando doutorado e Neto planeja viajar nas próximas férias para visitá-lo. Além da família direta, o professor costuma visitar os parentes e os amigos que moram em outras cidades, da mesma maneira que também gosta de recebê-los em casa. Para ele, o que terá de mais importante na velhice são as amizades, disse que *“as amizades são as coisas que restarão para nós com o tempo, e ter amigos é ter um tesouro”.*

A maneira de ser de Neto faz com que tenha muitos amigos no trabalho. Amizades fiéis, de confiança, segundo ele, são relacionamentos que vêm de longo tempo e serão duradouros com certeza. Com os amigos da Educação Física, além da convivência diária no departamento, frequentemente costuma marcar jogos de futebol, e os alunos também são convidados.

Outro grupo de pessoas com o qual mantém relações é chamado *“Lambari's Men”*, *“nós nos encontramos para a pescaria ou em alguma das casas para fazermos o lambari que pescamos e trazemos as mulheres para que interajam conosco”.*

Também faz parte de mais um grupo de amigos do trabalho da ex-esposa.

A gente participa há mais de vinte anos da confraria da quinta. É um grupo de pessoas da escola onde a minha ex-esposa trabalha, quando ela começou a trabalhar lá eles me convidaram para jogar bola, e isso lá se vai

dezessete anos, é toda quinta-feira. Tanto é que eu não marco aulas aqui nesse dia.

O professor fala com muito entusiasmo desse grupo, formado por pessoas de diferentes classes econômicas, entre eles existe diversidade cultural, mas esses aspectos, no momento em que estão juntos, são deixados de lado.

É um grupo muito importante. Ali acontece uma troca, queira ou não é uma troca que você faz, você conversa a respeito de coisas que não conversaria com outras pessoas. Eles trazem para você [assuntos]... até de ordem pessoal, né... familiar e até do relacionamento do casal. Poxa, o que você acha? Opa, não é por aí, velho. Ô, acorda! Né? Então, hoje é um bando de velho, onde o mais novo lá tem 38 anos, mas a maioria está na faixa dos 60 anos. Eu me sinto um guri lá no meio. Mas são amigos de muito tempo, e os garotos que começaram a dar aulas mais tarde, hoje estão juntos. Então tem viagens, tenho uma viagem para o Nordeste, vamos juntos. Tem uma viagem de pescaria em julho, vamos juntos.

Na esteira dessa nossa conversa, complementa relatando-me sobre outros amigos que tem, também do futebol.

Tem o grupo da Vila, onde há uma miscelânea de pessoas em termos culturais, de termos sociais, lá nós temos frentistas de posto de gasolina, temos jardineiros, pedreiro, temos lá engenheiros, os arquitetos, tem fisioterapeuta, tem médico, certo? Estão lá, vestiu o uniforme de futebol é todo mundo igual. E tem cara lá que chega de bicicletinha, e cara lá que chega de BMW, na boa, todos são amigos. Termina o futebol, sentamos todos na mesa, e ali não tem aquele negócio de "vamos fazer nosso grupinho de pessoas intelectuais", não! Naquele momento todo mundo interage, então é uma forma de você deixar um pouco as conotações que a sociedade lhe impõe, e você vive como deveríamos viver aqui na terra, sem diferenças, realmente lá entre nós não existem.

O professor percebe-se um indivíduo bastante sociável, como já afirmado anteriormente, não faz distinção entre as pessoas, refere-

se a todos como amigos. Contou-me que na universidade, por volta de 1986, criaram:

o grupo do Caceta, que esqueci de mencionar. Teve um grupo que nós fizemos aqui em 1986, que era dos alunos que jogavam com os professores. Alguns dos professores já foram embora e outros não querem mais jogar futebol. Os meninos hoje são amigos e foram nossos alunos. E novos continuam chegando. Um exemplo, agora eu chamei do sexto período três meninos de 20 anos. Eles chegam para mim e dizem: eu quero jogar no Caceta. Às vezes falam no time do Neto.

Para ele, é uma satisfação conviver com os colegas de profissão e com os alunos, que nos dias de hoje se tornaram amigos para além do trabalho. Perguntei ao professor como consegue ter tempo para tantas atividades.

Com este grupo nós jogamos no sábado pela manhã. Mas eu gosto, entendeu, Simone? Só vou parar o dia que realmente a coisa pegar. Já houve dias que eu joguei sábado pela manhã, vim para casa, almocei, às 3 horas da tarde jogava com o grupo do Caceta e no domingo pela manhã também. No entanto, houve semanas que eu falava, "não jogo futebol esta semana. Vou pescar". Então é uma diversidade, graças a Deus.

Mas comentou que nem sempre foi assim. Houve uma época que precisou deixar de fazer muitas coisas de que gostava. Trabalhava de domingo a domingo com o propósito de ter renda suficiente para pagar a faculdade dos filhos, a prestação da casa própria e todas as despesas adicionais da família. Foi um período árduo, de muito sacrifício, do qual hoje não se arrepende.

Hoje, graças a Deus não preciso disso, então estou curtindo a vida como ela deve ser curtida. Tomando a minha cervejinha, dando muita risada, passeando, indo ao cinema, namorando, curtindo, e tive a felicidade de encontrar uma companheira que gosta de esporte, gosta de pescar, gosta de futebol. Nós nos damos muito bem. Hoje estamos comemorando

Simone de Miranda

exatamente onze meses de relacionamento e vamos sair, vamos jantar, está sendo ótimo. Ela é desquitada também, mãe de dois filhos. Um dos filhos, que joga futebol, eu trouxe para jogar conosco, com um grupo de quarta-feira (risos), futebol de salão, e o moleque hoje me enxerga na figura do pai, sabe, não direciono para isso, mas ele me vê assim. Ele vem contar as coisinhas dele. Ô, Neto! Será que eu posso falar com você sobre isso? Foi o futebol que propiciou essa relação. Então o futebol foi um elo de ligação, certo. Mais uma vez provando que o esporte tem essa conotação de aproximar as pessoas, o que com outras atividades você não tem.

Consigo mesmo, Neto se relaciona muito bem. Não tem do que reclamar, de tudo o que fez, não se arrepende e pensa que ainda tem muito por fazer. Gosta do seu jeito de ser, confessa às vezes passar do limite por ser hiperativo e têm momentos que se sente cansado. Segundo ele, *"a idade está pegando"*. Agradece por todas as oportunidades profissionais que lhe proporcionaram, a família que a vida lhe concedeu e os amigos que tem conquistado. Sente-se muito feliz profissionalmente e pessoalmente.

5.1.5 Eu na percepção de mim enquanto profissional

Iniciei essa entrevista perguntando ao professor: qual é o seu papel como educador na vida dos alunos?

Na percepção que tem como docente experiente, o principal papel é de prepará-los profissionalmente, torná-los capazes naquilo que se propõem a fazer. Contudo, não exclui a formação humana como uma componente indispensável à formação técnica. A maturidade lhe fez enxergar a necessidade de ir além da competência técnica, da especificidade de cada área de atuação.

Nos dias de hoje, constata pelo comportamento dos alunos que a educação dos valores humanos ficou para trás. O exemplo que trouxe na sua fala, *"muito obrigado, com licença, por favor"*, são palavras que deixaram de fazer parte do vocabulário dos jovens. Na

concepção de profissional professor que tem, o docente do ensino superior tem mais esse desafio na atualidade, *"de resgatar os valores humanos durante a formação profissional"*. É imprescindível para o atual profissional saber se comportar no mundo do trabalho, além da competência técnica, saber se relacionar conta para o sucesso na profissão. *"Não posso ficar preso somente ao conteúdo. Nós temos obrigações morais e educacionais. No sentido mais amplo da palavra, que é o educar para a vida, não apenas para a profissão, ou para a prática da profissão"*.

Neto considera que a principal atribuição do professor não se restringe à transmissão de conhecimentos ou à promoção de um conjunto de competências. Um das preocupações que este profissional deve ter é o desenvolvimento de atitudes e valores, as quais Neto considera fundamentais para que os alunos possam enfrentar com sucesso a vida adulta e profissional.

Neto tem acompanhado as mudanças políticas e sociais no Brasil desde a época que se formou em Educação Física. Destaca essa fase porque se lembra do breve envolvimento político que teve na faculdade com o Centro Acadêmico do curso. A partir de então tem acompanhado os acontecimentos políticos, econômicos e sociais no país. Principalmente na esfera econômica, percebe que houve mudanças significativas que interferiram na maneira de ser do jovem de hoje, refletindo em seu comportamento em sala de aula.

Refere-se particularmente à postura dos pais na educação, na formação humana dos filhos. O fato de os pais estarem ausentes por conta do trabalho implica os filhos crescerem e se desenvolverem baseados em referências externas à família. A escola, a televisão, as mídias e os amigos tornaram-se as principais referências de comportamento humano para os jovens.

Neto acredita ser difícil o professor não sentir a repercussão desses fatos na vida profissional. A própria profissão está envolvida nas relações políticas do país, o professor é um agente modificador

da sociedade, a educação é um ato político, a ação docente reflete uma prática política. Segundo Neto, educar é um ato político. Na sala de aula, o modo como o docente age tem muito a ver com o que é como pessoa, com a sua relação com o poder, com sua visão e ideais de mundo.

Nesse sentido, destacou que *"nos dias de hoje orienta os alunos mais do que antigamente, pelas opções políticas a serem tomadas"*. Em época de eleições, chama atenção para o assunto em sala de aula, para que em algum momento pensem a respeito. Acredita que, por ser professor e uma pessoa de mais idade, os jovens o respeitam e escutam o que diz.

Talvez não sirva para todos os alunos os conselhos e dicas que traz para a sala de aula, mas, pelas atuais circunstâncias políticas que o Brasil tem passado, sente-se responsável por ajudá-los a ter consciência política. Contou-me que fala aos alunos da seguinte maneira. *"Ah, todo mundo está votando nele, então vou voltar também! Não! Pense, analise, certo? Quais são os valores que essa pessoa está passando, o que ele pode fazer pelo povo? Em alguns momentos, eu expresso o meu ponto de vista para que ele [o aluno] conheça a minha experiência"*.

Neto prioriza em sala de aula o aprendizado discente, a metodologia de ensino do professor é bastante clara. Quando inicia a aula, sempre retoma o assunto da aula anterior. Faz perguntas diretas aos alunos sobre o conteúdo trabalhado, tendo, com esse procedimento, o conhecimento necessário para avaliar o nível de aprendizado da turma e quanto pode ou não avançar com o conteúdo. Defende ser *"imprescindível proporcionar aos alunos uma experiência rica e diversificada nas disciplinas"*, tem como prioridade *"a assimilação do conhecimento pelos alunos de maneira concreta"*.

Procura mostrar como a cinesiologia e a biomecânica estão presentes na prática do educador físico e do fisioterapeuta e como poderá ser útil no dia-a-dia das pessoas, para isso, recorre a variadas

estratégias de ensino, se preocupa em adaptar suas metodologias aos alunos. Todavia, sabe que, embora tenha presente esses objetivos, nem sempre consegue concretizá-los de igual forma com todas as turmas.

Perguntei ao professor se existe algum tipo de conflito profissional que enfrenta atualmente na universidade. A esse respeito, comentou que está insatisfeito com o número de horas que tem nas disciplinas, justificando que *"as alterações curriculares que aconteceram nos últimos anos mexeram com a carga horária dos cursos e das disciplinas"*, tem hoje um semestre para trabalhar o conteúdo que antes desenvolvia durante um ano, com a redução de horas não tem o tempo suficiente para fazer revisões com frequência. *"Então, às vezes eu deixo de trabalhar assuntos importantes, porque tenho que trabalhar em outros que são considerados básicos na disciplina"*.

Na continuidade, manifestei minha vontade de que falasse dos melhores anos da sua carreira profissional. Afirmou que foi no período de 1995 a 2000, relatou-me que durante esses anos os alunos que ingressavam na universidade *"eram excelentes"* e continua:

... foi um período áureo, no sentido de que as turmas eram mais participativas. Eles viviam mais os cursos, sempre participavam de tudo que era promovido, competições, torneio de futebol, palestras, festas. Eu sentia muito mais satisfação em dar aulas para eles, eram alunos que se dedicavam, estudavam. Os alunos daquele tempo eram mais amigos. Hoje, quando nos encontramos param para conversar, aproximam-se para cumprimentar e contar o que estão fazendo. Profissionalmente, muitos estão bem, conquistaram sucesso profissional.

Destacou o fato de atualmente haver quatro colegas no corpo docente da Educação Física da universidade que foram seus ex-alunos nesse tempo.

Relativamente aos melhores anos da sua vida pessoal, Neto declarou ter sido no período quando os filhos eram pequenos, ainda crianças. Apesar de trabalhar muito naquela época, foi a fase que estavam estruturando a família, adquiriram casa própria, as crianças estudavam em boas escolas e, profissionalmente, ele e esposa, que também é professora, já estavam muito bem empregados. Revelou: *"eu vejo que foi um período em que a minha vida pessoal estava bem, eu me sentia muito bem com a esposa, com a família, com a profissão, comigo mesmo"*.

Na sequência, perguntei ao professor se passou por alguma fase de desencantamento com a profissão de educador físico ou fisioterapeuta. Neto me respondeu que não, jamais desanimou em relação às duas profissões, *"nunca desanimei e nem pensei em largar uma delas. Sempre acreditei que ambas as profissões têm muito por contribuir na vida das pessoas"*.

A respeito do professor que foi há tempos e o professor que é nos dias de hoje se percebe diferenças. Ele acredita que *"hoje é um professor mais maleável com os alunos"*. Antes de decidir por uma reprovação, avalia o desempenho no processo da disciplina, o perfil do aluno. *"No início de carreira, ocorreu de eu reprovar por décimos de pontos, o fato de o aluno não alcançar a média exigida representava reprovação no ato, sem discussões"*.

Adicionalmente, relatou:

Eu acredito que hoje o próprio mercado de trabalho se encarrega de excluir o profissional que não tem competência para se manter na profissão, não será uma reprovação numa determinada disciplina por décimos de pontos que representará se aquele aluno será ou não um excelente profissional na área.

Na opinião dele, o modo como os jovens atualmente estão chegando à universidade também influenciou as mudanças que fez no modo de ensinar:

Olha, Simone, a minha forma de ensinar mudou bastante, no sentido de que estamos recebendo uma geração de jovens cada vez menos preparados, no sentido geral. A formação intelectual, noções básicas que deveriam trazer da escola, eles não tem. Se eu fosse fazer como era antigamente, com certeza a reprovação seria muito maior.

Fazendo uma avaliação da maneira que agora ensina, justifica: *"não amoleci como professor, mas precisei mudar o modo de ensinar"*. Ele repete mais vezes determinado conteúdo e alterou a quantidade, ou seja, a distribuição dos assuntos durante o processo de desenvolvimento da disciplina. Observa que os alunos demonstram dificuldades para acompanhar assuntos que exigem conhecimentos básicos, que deveriam ter sido aprendidos na escola.

O professor lembra, nesse momento da nossa conversa, de uma frase de Che Guevara. *"Tem que endurecer, sem perder a ternura"*. Esclarece, *"não deixei de ser exigente com os acadêmicos, porém, estou mais flexível, entendo que a formação na escola está deficiente e, por consequência, o aprendizado na graduação tem prejuízos"*, e acrescenta *"... então você precisa fazer esse tipo de trabalho e às vezes isso mexe internamente comigo, mas precisamos nos adaptar a essa moçada"*.

Segundo Neto, não dá para ser o mesmo professor de vinte anos atrás, *"não conseguimos nos relacionar se mantivermos a prática de antigamente"*. Sobre isso, declara: *"o fato de eu conquistá-los através de um bom relacionamento, abre espaço para que eu possa exigir maior esforço, melhor dedicação dos estudos"*.

Atualmente admite que conversem entre eles durante a aula, contudo, observa sobre o que estão falando. Confessa que antes era mais sargento, *"não admitia uma palavra em sala de aula"*. Hoje entende que a conversa pode representar estarem eles mais atentos, por isso necessitam falar, trocar ideias sobre o assunto, antes os alunos ficavam *"remoendo as coisas sozinhos, não podiam falar"*.

Compreende que o poder do professor deve ser partilhado mais e os alunos também devem ter maior responsabilidade e envolvimento nas atividades acadêmicas.

Quanto à capacitação e atualização profissional, o professor não deixa de acompanhar o que se tem de novo nas duas áreas. Referindo-se a esse aspecto da vida profissional, usou o seguinte exemplo:

Nos próximos dias, estou indo a Porto Alegre para o Congresso Brasileiro de Fisioterapia Esportiva, no próximo mês, tem o Congresso de Biomecânica. Eu vou há anos, não é porque eu já tenho idade e experiência que eu sei tudo. A cada dia surgem novos conhecimentos. Estou ligado à Sociedade Brasileira de Biomecânica e à Sociedade Brasileira de Fisioterapia e Esportiva, sempre estou lendo novos artigos, procuro me inteirar das novidades.

Além de participar de congressos, Neto aprecia discutir os assuntos da profissão com os colegas. Não tem preconceito com os mais novos, acredita haver ótimos profissionais e conhece vários que estão em início de carreira e estudam muito. Para ele, não existe idade para aprender e nem com quem aprender, "... o que importa é a qualidade do que se fala e do que se ouve".

Tem como princípio ser necessário comprovar tudo o que se fala, acredita somente depois de ter comprovado na prática, de ter constatado que o conhecimento é real e praticável. Esta é outra característica do professor, o sentimento de aperfeiçoamento permanente, o qual tem a ver com a percepção, muito vivida em si, de que é sempre possível fazer o melhor. Neto percebe que consegue transmitir essa imagem aos alunos e esse sentimento de aperfeiçoamento constante não parece ter relação com o exercício excessivo de um espírito crítico relativamente às suas conseqüências, mas antes com o reconhecimento de que no ensino é sempre possível fazer melhor.

Neto perspectiva a sua profissão em termos de um contínuo desenvolvimento profissional. Em sua opinião, um dos elementos fundamentais para esse crescimento é a experiência diária, que necessita, contudo, ser constantemente apoiada por atitudes críticas e reflexivas. Também considera fundamental estar o professor disposto a experimentar outras ideias e abordagens. O professor valoriza bastante as contribuições que outros colegas podem dar nesse sentido.

Recentemente, fez mais dois cursos de Especialização, um na área de Fisioterapia Esportiva, pela Sociedade Nacional de Fisioterapia Esportiva, e outro de Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional, pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Em relação à aposentadoria, faltam aproximadamente três anos para se aposentar, mas não pensa em parar totalmente:

Se eu parar, eu morro. A minha vida foi ensinar, minha vida foi de trocas. Você veja, ensinando ali na prática profissional os estagiários, apesar de eu não ter dado aula para eles, você acaba ajudando, ensinando de outras maneiras, é assim que funciona, e gosto disso tudo, não consigo me imaginar parado por completo.

Sobre os objetivos para o futuro pessoal e profissional, disse que pretende: *"talvez me manter com um número menor de horas em sala de aula, ou ficar com a supervisão e orientação aos estagiários"*.

O que não deseja é afastar-se das atividades profissionais, sobre isso, enfatizou: *"estando com saúde, quero estar na ativa"*. Contudo, sonha em morar numa cidade litorânea, ter mais tempo para conviver com a família e amigos para fazer as atividades que tanto gosta, *"a pescaria, por exemplo"*.

5.2 A história de vida de Kobe

5.2.1 Apresentando Kobe

Kobe é professor de Educação Física no ensino superior. Tem perto de 48 anos, estatura média, aspecto físico forte, pele clara e aparência alegre e simpática. Têm cabelos curtos, castanho-médios e se veste em estilo casual, normalmente de calça jeans e camisa ou camiseta polo.

Vive com a esposa, com quem está casado há 22 anos, e os dois filhos, um menino de 11 anos e outro de 6 anos. Relatou-me que esperaram dez anos para ter o primeiro filho, no início do casamento ele estava se qualificando profissionalmente e optaram por não ter filhos nessa época.

Mora num apartamento a mais ou menos 6 km do seu local de trabalho, no departamento de Educação Física da universidade. Sente-se satisfeito com a região onde mora, não é distante da universidade e nem da escola na qual a esposa, que também é professora, trabalha como coordenadora pedagógica. Na frente do condomínio tem uma praça – um local agradável, tranquilo, com pouca circulação de automóveis – à qual costuma levar os filhos para brincar.

O nome que escolheu como pseudônimo para ser usado na investigação, Kobe, era o nome de seu cachorro, comprado no dia em que ocorreu o terremoto Kobe, que abalou o Japão há alguns anos.

É um homem simpático, um pouco tímido e reservado, que conduz as coisas com muita seriedade e envolvimento. É bastante atencioso com todas as pessoas, trata todos muito bem.

5.2.2 Percurso biográfico de Kobe (eu pessoal)

Kobe nasceu no ano de 1960, numa pequena cidade situada

ao norte do Estado. É o primeiro filho de uma família de três irmãos. O pai trabalhava no comércio e era viajante. Sua mãe é professora e atualmente está aposentada com dois padrões do Estado. Tem dois irmãos mais novos, uma irmã e um irmão (com 2 e 9 anos a menos do que ele, respectivamente), são também graduados em Educação Física, mas não atuam na profissão, seguem a carreira do pai como comerciantes.

A família sempre viveu no interior do Estado, ele e os irmãos tiveram uma infância rica em liberdade de movimentos. Pelo fato de o pai ser comerciante, por algumas vezes mudaram de cidade, sempre próximas e na região. Kobe lembra-se de que as casas em que moraram se pareciam, em estilo bem simples, porém sempre com muito espaço para as brincadeiras e os jogos de futebol.

A troca de cidades não incomodava Kobe, *"nunca me incomodei com essas mudanças. Eu até gostava, fazia novas amizades rapidamente, principalmente através das atividades esportivas"*.

A sua socialização primária ocorreu ao lado dos irmãos. Eles brincavam muito na rua, não tinham restrições. Contou: *"na verdade, a minha vida foi sempre muito em família, morávamos em casa com área livre e com muita liberdade"*. Com os pais trabalhadores e sem condições financeiras para contratarem uma terceira pessoa para ajudar a cuidar da casa e dos filhos, ele e os irmãos cresceram praticamente sozinhos e por isso se tornaram independentes bem cedo. Os parentes mais próximos, os tios, tias e os avôs não moravam na mesma cidade, por conta disso, tinha autonomia para administrar o tempo para estudar e brincar sem ninguém para controlá-lo.

Lembra-se de ter sido uma criança calma e disciplinada, costumava brincar de jogar bola, andar de bicicleta e outras brincadeiras de crianças. Sobre esse período, revela: *"eu acho que para os dias de hoje seria muita liberdade. Foi até demais a liberdade"*

que tivemos, não tinha uma supervisão, isso aproximadamente com 8 e 9 anos". Em praticamente todas as cidades que moraram, podiam andar e brincar livremente pelas ruas e lugares.

Os pais confiavam nos filhos porque o espaço era aquele, e não nos aventuráramos a ir muito longe e também não tinha o problema de violência e mesmo trânsito, era mais fácil do que nos dias de hoje. Eles não estavam muito ligados com isso, não havia esse tipo de preocupação.

Kobe destacou a paixão pelo futebol que sempre teve desde menino.

Minhas brincadeiras eram todas relacionadas com futebol, meus amigos eram por conta do futebol, eu quase não brincava de outra coisa. Às vezes andava de bicicleta, jogava outros jogos, mas praticamente era ficar na rua, brincando, bola, bicicleta, muita autonomia.

Durante as férias escolares, a família costumava viajar para visitar os parentes numa cidade próxima da região, normalmente permaneciam por lá durante dois meses. Nessa cidade também havia liberdade para as brincadeiras, além dos irmãos, Kobe passou a infância com os primos e primas. O seu pai era de uma família de mais seis irmãos. Sobre a família, relatou: *"eu tinha um relacionamento muito próximo, muito forte com os tios, me dava muito bem com eles"*, gostava de conviver com eles.

Nos dias de hoje, a frequência das visitas diminuiu, principalmente após o falecimento do avô paterno, aproximadamente há cinco anos. Até então, todos os irmãos do seu pai costumavam se reunir para festejar as festas de fim de ano na casa do seu avô. De lá para cá, se tornou mais difícil, pois Kobe, morando na capital, está mais distante. Mas não deixa de ir visitá-los, pelo menos uma vez ao ano se encontram.

Relativamente à fase de adolescência, recorda-se de já estar

bastante engajado com o futebol, fazia parte de times que disputavam os campeonatos na cidade, a sua irmã jogava voleibol, nadava e praticava tênis de mesa. Eram companheiros, estavam sempre juntos, um torcendo pelo outro.

Kobe fez muitos amigos no futebol, com 15 anos participou pela primeira vez dos Jogos Abertos do Estado com o time de futebol de salão. Jogou intensamente, pode-se dizer que a sua juventude foi toda voltada à prática de esporte. Ele jogava no time principal da cidade, foi um jovem que se destacava bastante, sempre era convocado para a seleção de futsal e, às vezes, também para a de handebol.

Na adolescência e juventude, relatou-me ter sido *"um menino meio retraído, até frequentava algumas festas, mas não tinha amigos da balada, o meu forte não era sair para as festas, preferia o futebol"*.

Seus pais incentivavam a prática de esportes na família. O pai costumava acompanhá-los para prestigiar e torcer pelos filhos quando estava na cidade, a mãe foi um pouco menos presente. De origem simples, recorda-se de a família ter passado por dificuldades financeiras. O pai, por ser comerciante e viajante, não tinha renda mensal fixa, o dinheiro garantido ao final do mês vinha do salário de professora da mãe, que ministrava aulas em dois períodos do dia, manhã e tarde.

Kobe se lembra: *"tínhamos fases de altos e baixos, mais baixos do que altos, então, sempre vivíamos com essa dificuldade financeira, mas nunca de faltar as coisas em casa"*.

Salientou que pelo fato de morarem numa cidade pequena, todos praticamente se conheciam. A diferença social e econômica das famílias também era de conhecimento dele e entre os amigos. Esse aspecto, de certa maneira, incomodava Kobe, sentia-se desconfortável em certas ocasiões sociais. Contudo, não deixava de manter e fazer novas amizades, principalmente no meio esportivo em

que estava.

Com os irmãos e os pais convivia muito bem, havia uma amizade entre os irmãos que se mantém até hoje, já adultos. A esse respeito falou-me:

Quanto ao relacionamento, não me lembro de coisas que tenham ficado marcadas, aconteciam aquelas briguinhas de crianças, que é natural. Mas, depois de adulto, nunca houve qualquer tipo de desentendimento entre mim e meus irmãos, ao contrário, nos relacionamos muito bem.

Kobe e os irmãos estudaram em escolas públicas. Iniciou seus estudos no primeiro ano, não fez a pré-escola (atualmente educação infantil), recorda-se de que naquela época *"as crianças pequenas não costumavam frequentar a escola"*. Na sua escolarização primária, quando iniciou os estudos, morava na cidade onde nasceu. Estudou os três anos seguintes em outra instituição de ensino, porque mudaram de cidade, nessa escola terminou o quarto ano e fez o teste de admissão para passar para a quinta série. Nas séries finais do primeiro grau, mais uma vez trocou de escola por conta da mudança de cidade.

No seu percurso escolar, Kobe disse-me que não foi um aluno estudioso, *"sempre fazia o necessário para passar de ano, nunca fiquei para recuperação ou repeti o ano"*. Adicionalmente, comentou que *"o incentivo na escola pública era muito pequeno"*.

Também não se recorda de algum professor que tenha lhe marcado a vida escolar. A mãe, sim, por ser professora, marcou essa fase, lembra-se de que o ajudava bastante, ao contrário do pai, distante dos assuntos escolares dos filhos.

Fez os dois primeiros anos do segundo grau (hoje ensino médio) numa outra escola do Estado. Quando chegou a época de cursar o terceiro ano e se preparar para o vestibular, decidiu se mudar para a capital do Estado. Todavia, por não ter conseguido se

adaptar, decidiu voltar para a sua cidade e terminar o segundo grau.

Kobe passou no seu primeiro concurso vestibular para o curso de Educação Física de uma universidade federal do Estado, numa cidade próxima à região onde morava com a família.

Revelou: *"fui o primeiro filho a sair de casa para estudar e não voltar, depois os meus irmãos também saíram, mas voltaram para a nossa casa"*. Na cidade onde foi cursar graduação em Educação Física, continuou a jogar futsal na universidade, e relatou: *"até tentei uma vaga para um time profissional, nas categorias de base. Era o sonho de todo jovem que jogava futsal naquela época comigo"*.

Nessa fase da vida acadêmica, ser jogador de futebol ainda era o seu principal objetivo na vida. Mantinha algumas atividades sociais, mas as relações se limitavam aos amigos do futsal, viajavam, competiam e treinavam juntos. Também tinha amigas, mas o envolvimento era de coleguismo, de bate-papo, sem maiores compromissos afetivos.

Com o passar do tempo, ele foi conhecendo outras pessoas na universidade, constituiu amizades fora do grupo do futsal. Inclusive dois dos seus colegas da universidade na qual trabalha atualmente, são conhecidos dessa época da faculdade. Com os amigos da antiga cidade, com o tempo, foi deixando de ter contato, quando visita a mãe e os irmãos, encontra um ou outro, mas atualmente não mais se relacionam.

5.2.3 O professor Kobe (eu profissional)

Na cidade onde cursou a faculdade, o professor começou a trabalhar num cartório antes mesmo de iniciarem as aulas do curso. Precisava ajudar financeiramente a família com as despesas da sua moradia. Como o curso era no período noturno, tinha o dia livre para poder trabalhar, *"todos os anos da faculdade eu trabalhei"*.

Revelou-me ainda: *"foi fundamental a ajuda e solidariedade da*

família, de quem recebi apoio financeiro necessário para seguir uma vida independente". Apesar de continuar a praticar futsal, a frequência dos treinos com o tempo foi diminuindo, disputava os campeonatos, os jogos entre os cursos de Educação Física da região, os jogos da primavera e outros. O seu chefe no cartório era uma pessoa que gostava e incentivava a prática de esportes, com isso Kobe conseguia dispensa do trabalho quando era convocado para jogar.

Quando não estava jogando nos fins de semana, procurava participar dos eventos promovidos pela faculdade a convite dos professores. Conforme Kobe relata, nas propostas pedagógicas, como a rua de recreio, atividades de lazer para a comunidade, campeonatos de natação, de atletismo, *"eu sempre era voluntário, participava de tudo, né? Sempre estive muito envolvido, fazia cursos de arbitragem também, sempre fui muito ativo, não conseguia ficar parado".* E continua:

Mesmo trabalhando no cartório, eu tive um currículo durante a graduação muito bom, de participação de eventos, e vejo que os alunos de hoje não demonstram interesse em participar dessas atividades, acabam não fazendo nada. Eu não ficava esperando as coisas acontecerem, corria atrás.

Recorda-se que desde menino foi bastante ativo, na escola se envolveu com o esporte desde o início da vida escolar e assim foi durante a adolescência e juventude. Ele acredita que a escolha pelo curso de Educação Física aconteceu em função do seu histórico com a prática do futsal, com a liberdade de movimento corporal que sempre esteve presente na sua vida. *"Foi do meu passado esportivo mesmo!"*.

Perguntei a Kobe se teve algum professor que o motivou a seguir a carreira de educador físico. Disse-me que não e a esse respeito comentou:

Não me lembro de ter tido bons professores de Educação Física, não me lembro. Na verdade, a lembrança que eu tenho das aulas na escola são aquelas aulas calistênicas, né? Que tinha de fazer ginástica. A questão do esporte foi, eu diria, pelo futebol e pela prática assistemática. Eu brincava muito de futebol na rua, a maneira com que eu fui criado tinha muito futebol, então acabou influenciando a minha escolha profissional.

No início da faculdade não estava exatamente empolgado com o curso, não tinha ainda a certeza se era o que desejava como profissão para si. Houve uma época, anteriormente ao vestibular, em que levantou a hipótese de trabalhar com animais, chegou a pensar em cursar Zoologia ou Botânica: “*sempre gostei de animais*”, mas acabou desistindo da ideia. Na sequência comentou a respeito do início da graduação: “*Eu não entrei assim, muito empolgado, não, sabe? Eu não estava muito interessado, eu não tinha uma definição, assim, profissionalmente, muito boa*”.

Contou-me ter demorado a se entrosar no clima/contexto do curso. Inconscientemente, seu desejo ainda era de se tornar jogador de futebol profissional, não havia tido tempo suficiente para se identificar com a profissão de educador físico ainda. Todavia, relativamente às exigências no curso, comenta:

Com as disciplinas práticas, que proporcionalmente tinham um número maior no currículo em comparação às disciplinas de caráter teórico, eu não tinha problemas, achava tudo muito fácil. Eu era bastante habilidoso, e como a avaliação nas disciplinas práticas se realizava através da execução dos exercícios físicos, eu não sentia dificuldades.

Historicamente, esta era/é uma característica das práticas avaliativas usadas pelos professores de Educação Física, verificar o aprendizado dos alunos pela reprodução de movimentos técnicos.

Como as demais disciplinas, mais especificamente da área biológica, eram ministradas em outro departamento, não

despertavam muito interesse ao professor. Mas também, segundo ele:

Não tinha dificuldades, me saia bem na maioria das disciplinas,... mas não foi assim um curso, hoje pensando bem, Nossa Senhora que maravilha! Atualmente, eu vejo alguns alunos muito envolvidos e outros que não estão se identificando também, muito parecidos comigo no início da graduação.

Com o tempo, Kobe passou a se envolver mais com o curso, no entanto, afirma: *"não fui um aluno estudioso, não fui dedicado"*. Ingressou muito novo na universidade, lembrou-se: *"além de mim, tinha outro colega, e éramos os dois alunos mais jovens do curso"*. Pensa que a idade pode ter sido um fator que influenciou o pouco envolvimento e dedicação que teve com o curso.

Como a faculdade não exigia muito, sobrava tempo. Tive alguns problemas no curso com relação à falta de professores em algumas disciplinas, professores descomprometidos em sala de aula. Então, acabava que eu também não levava tudo muito a sério. Era uma coisa meio embolada. Uma pena, né? Talvez tenha faltado maturidade da minha parte também.

No entanto, socialmente foi uma fase de novas amizades e descobertas para Kobe, de um envolvimento social que anteriormente não tinha vivido na adolescência e início da juventude. Para além da universidade, as festas na casa dos colegas e os bares da cidade se tornaram outros espaços de socialização nessa época.

Em relação ao corpo docente do curso, não se recorda de nenhum professor em especial, mas admite ter se relacionado melhor com os professores dos esportes coletivos. Sobre o estágio-supervisionado, não tem boas recordações: *"foi ruim, não tive acompanhamento adequado, nem me lembro muito bem desse período"*.

Nos dias de hoje, trabalhando com as turmas de graduação na Universidade Federal, o professor busca trazer para sua prática pedagógica muito das experiências que viveu como aluno na graduação. Procura refletir e compreender a realidade dos jovens, reportando-se à sua vida nessa época. Tenta perceber o que representa o curso para cada um dos alunos, os desejos e expectativas profissionais que possuem. Com essa atitude, acredita conseguir interagir, se relacionar de maneira harmoniosa e mais realista com os acadêmicos, sem criar conflitos com a diversidade de interesses presente na sala de aula.

Kobe concluiu a graduação de Educação Física em 1980. Logo em seguida recebeu um convite para trabalhar no clube onde praticava esportes. Foi o seu primeiro contrato de trabalho como educador físico.

Eu terminei a faculdade e fui contratado por um clube para dar treinamento de futsal e handebol para as crianças, nas escolinhas de iniciação esportiva que ofereciam, o próprio coordenador do clube me convidou, já nos conhecíamos de tempos atrás.

Além de trabalhar no clube como técnico desportivo, nessa fase de início de carreira ministrou aulas de Educação Física numa escola de ensino particular para crianças pequenas, da pré-escola. A respeito dessa experiência comentou: *"Eu me saía bem, na verdade é uma questão de personalidade, quando eu faço alguma coisa e me envolvo, eu sou assim, gosto de fazer bem-feito"*, mas, apesar de conseguir desenvolver um bom trabalho na educação infantil, confessou: *"... não me adaptei totalmente"*.

Não trabalhou por muito tempo nessa escola, contudo, no período que atuou como professor teve participação efetiva nas reuniões pedagógicas, se envolveu da melhor maneira possível com a escola e com os alunos. Haja vista, deixou a escola por questões salariais, *"foi um período que eu buscava melhor remuneração, o que*

me deixou muito inquieto nos locais de trabalho com a Educação Física”.

Ainda que os argumentos de natureza econômica não tenham pesado no momento da escolha da profissão, Kobe considera que a remuneração oferecida ao professor não reflete de forma adequada a dedicação que é necessária, principalmente no início de carreira.

Concomitantemente aos trabalhos que estava desenvolvendo, tinha iniciado um curso de Especialização em técnico-esportivo, que não chegou a concluir. Foi no início da carreira de educador físico que interrompeu o percurso profissional que estava trilhando por conta de uma oportunidade que surgiu para jogar futsal no exterior.

Um amigo brasileiro que estava nos Estados Unidos, também jogando futsal, o chamou. Kobe andava um tanto indeciso, porque de fato não se identificava com as incoerências a que assistia neste início de carreira. Relativamente ao aspecto financeiro do professor de Educação Física, viu nessa ocasião a oportunidade de realizar o sonho de se tornar jogador profissional. Decidiu comunicar a seus superiores sua determinação de abandonar o emprego.

No ano de 1982, partiu para o exterior, com a intenção de jogar na liga de futebol americano, mas ainda precisaria fazer os testes para ingressar na equipe de uma universidade. Durante nossa conversa, o professor contou: *“Na verdade, fui por conta própria, porque não tinha nada acertado ainda, este meu amigo nem estava na mesma cidade que fiquei. Eu estava muito inquieto nessa época, queria ainda ser jogador de futebol”.*

Nos EUA permaneceu um ano, fez os testes para a equipe, *“mas não consegui a vaga”.* Neste meio tempo trabalhou como auxiliar de serviços para se sustentar. No ano seguinte, em 1983, Kobe decidiu retornar ao Brasil, sentia saudades e as questões familiares também pesaram na decisão de voltar.

Para além dos objetivos de se tornar jogador profissional, Kobe soube aproveitar a sua estada fora do país para se aproximar

dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física. Na mesma universidade onde buscou a vaga para a equipe de futsal, conheceu uma professora do programa do Mestrado que futuramente iria se tornar sua orientadora. Nessa passagem, o professor aprendeu a língua inglesa, fato que também contribuiu posteriormente para o seu ingresso no curso.

Quando retornou ao Brasil, recebeu um convite para dar aulas no curso de Educação Física de uma faculdade na mesma região onde morava com a família. A indicação partiu de um amigo da época da graduação, que já atuava como docente na mesma instituição. *"Este foi o meu primeiro trabalho como docente no ensino superior, iniciei com a disciplina de handebol"*, e recorda-se que foi recebido muito bem pelo corpo docente do curso, *"... pois a maioria dos professores eram meus amigos ou ex-professores da graduação, me lembro que na época achava tudo muito fácil"*.

Para o professor foi uma experiência muito tranquila, conforme ele mesmo comenta: *"principalmente pela característica da disciplina exclusivamente prática, eu sempre fui muito dedicado à preparação das aulas, o que acabava tendo o reconhecimento dos alunos e eles mesmos me ajudavam"*.

Pode-se dizer que foi nessa fase da vida profissional de Kobe que a perspectiva de seguir a carreira acadêmica começou a ser identificada, de fato, o contato com a universidade americana para cursar o Mestrado foi o ponto de partida. Todavia, a experiência como docente do ensino superior despertou ainda mais a vontade de Kobe de permanecer e crescer profissionalmente nesse meio, já havia, então, aperfeiçoado o seu inglês, estava mantendo contato com a universidade americana onde tinha realizado a aplicação para o Mestrado, na tentativa de conseguir a vaga. No ano de 1986 fez o teste TOEFL e foi aceito no programa americano.

Entretanto, nesse mesmo ano, o seu pai faleceu, aos 53 anos. Naturalmente, *"o acontecimento abalou muito a minha família, eu*

não tinha estrutura emocional para partir naquele momento, não iria deixá-los". Permaneceu no Brasil e procedeu com a solicitação da prorrogação da vaga para iniciar posteriormente o curso nos EUA. Durante esse período, também fez o pedido de bolsa da CAPES no Brasil, na ocasião já tinha em mãos a carta de aceite da universidade americana. No ano de 1988, foi contemplado com a bolsa da CAPES e partiu para os Estados Unidos em busca de qualificação profissional.

O Mestrado em Educação Física foi realizado na área de desenvolvimento motor e estudos dos esportes. A opção por esta linha de estudos aconteceu principalmente por conta do trabalho que desenvolveu na educação infantil e com a iniciação esportiva. Relatou: *"não me identifiquei com o trabalho de técnico desportivo no clube, eu era recém-formado, eu gostava de fazer esporte e não ser treinador"*. Durante a graduação, os estudos da aprendizagem dos movimentos pelas crianças era algo que lhe chamava a atenção e também fazia relação com o que tinha sido a construção da sua própria vida esportiva.

Na reflexão do professor: *"na época da graduação não existiam as disciplinas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora no currículo, então, não tinha a clareza do que realmente significava cada uma dessas áreas de estudo"*. Mas o interesse para estudar como ocorre o processo de desenvolvimento motor e da aprendizagem na criança foi despertado e associado ao seu passado esportivo e ao trabalho com as crianças pequenas que havia realizado quando recém-formado.

No período em que permaneceu no Brasil, de 1986 a 1988, lecionou em duas instituições de ensino superior em cidades próximas à região onde cursou a graduação. Além da disciplina de handebol ministrada na outra faculdade em que atuava, trabalhou com as disciplinas de cineantropometria e esportes complementares. Já tinha, então, desenvolvido o gosto pela docência no ensino superior, *"a minha identificação foi maior com o ensino superior, eu me senti*

muito bem quando comecei a dar aulas na faculdade”.

Kobe também lembra: “na *disciplina de esportes complementares me envolvi bastante, transformei um conteúdo que a princípio era para ser teórico em prático*”, por exemplo, quando convidou a comunidade japonesa para fazer uma apresentação de dança e outras atividades semelhantes para os acadêmicos dentro da faculdade. Kobe estava determinado a construir carreira como professor do ensino superior.

Na universidade americana concluiu o Mestrado em desenvolvimento motor e estudos dos esportes, no ano de 1990. Decidiu não retornar ao Brasil e continuar a se qualificar em busca do título de Doutor. O curso e os estudos foram uma sequência do trabalho que vinha desenvolvendo com a orientadora e que manteve no doutorado. Em 1993, obteve o título de Doutor em desenvolvimento motor e estudos dos esportes.

O gosto pelo desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Física acontece com os estudos no exterior e a experiência vivida anteriormente como professor no ensino superior. Em sua opinião: “*o despertar para este campo foi tardio na minha vida profissional*”, de fato, na graduação em Educação Física não teve contato com a pesquisa. Diferentemente dos alunos de hoje: “*tem alunos aqui no curso que acabam tendo desde cedo essa visualização acadêmica, alguns acadêmicos do primeiro ano já estão envolvidos com a iniciação científica*”.

Quando retornou ao Brasil, Kobe soube do concurso para professor de Educação Física que estava com inscrições abertas na universidade Federal do seu Estado. Candidatou-se e foi aprovado para dar aulas na disciplina de desenvolvimento motor no curso de graduação em Educação Física. No intervalo de tempo que ficou afastado do país, aconteceram reformulações nas diretrizes para o currículo dos cursos superiores de Educação Física no Brasil. Pelas alterações curriculares, a disciplina de desenvolvimento motor e

aprendizagem motora foram incluídas no programa dos cursos de graduação.

Na esteira dessas mudanças curriculares, foram abertas vagas nas universidades para os professores habilitados nessas áreas do conhecimento. Foi a oportunidade aproveitada por Kobe para ingressar numa universidade federal. No ano de 1994, iniciou efetivamente a carreira de professor de Educação Física no ensino superior.

Atualmente, como professor universitário, incentiva os discentes a buscarem o conhecimento científico, destaca a importância da pesquisa na vida do professor como um processo educativo e de desenvolvimento, além de considerar a possibilidade de também eles se tornarem futuramente pesquisadores da área.

Kobe sempre foi e continua a ser um professor comprometido com seu trabalho, com o passar do tempo, na profissão foi se tornando cada vez mais dedicado e exigente consigo próprio. Disse-me: *“até demais, cobro muito de mim mesmo, eu tenho um comprometimento, diria, acima da média”*. O ponto forte do seu trabalho desenvolvido na universidade é o ensino, em vista da diversidade de outras funções que exerce. Acredita que seu envolvimento intenso com a docência tem relação com sua personalidade, não consegue ser diferente, fazer de conta que ensina, não faz parte de seus princípios como professor e nem como pessoa.

No entanto, reconhece que ainda precisa aprender a diversificar o seu estilo de ensino. As aulas são trabalhadas num modelo, dito por ele, tradicional, sente dificuldades em variar os métodos de ensino. Pensa que age dessa forma por sua maneira de ser, é reservado, um tanto introvertido. Descreveu-me um exemplo: *“Não consigo ficar numa sala com os alunos dispostos em círculo, escuto os professores comentando que trabalham dessa maneira, eu acho interessante, mas ainda não consigo. Eu sigo um modelo de*

aula mais tradicional”.

O professor associa essa dificuldade à sua formação, pois não teve experiência ou vivência com aulas trabalhadas num modelo de ensino menos tradicional. Nos dias de hoje, o conhecimento didático, que era então um conceito que Kobe desconhecia, passou a ter grande importância na definição da sua prática profissional.

Todavia, um elemento descritivo que parece sobressair no eu profissional como professor é o aspecto de priorizar, nas aulas, a aproximação dos conteúdos, ditos teóricos, com a realidade, com a prática e com o mundo profissional do educador físico. Kobe fala da impossibilidade de desenvolver um trabalho direto com a comunidade:

Seria um canal importante para o aluno sentir e aprender o modo de aplicação diretamente com as crianças, nessa impossibilidade, procuro promover aqui na universidade, através das aulas práticas, a relação direta da teoria com a prática, seria a relação do conhecimento na atuação profissional.

E acrescenta, “... não devemos separar a teoria da prática, o conhecimento é uma atividade teórico-prática e vice-versa, devemos articular a teoria e o saber fazer”. Com esse tipo de prática, o professor acredita estar contribuindo de maneira mais concreta na formação dos futuros professores. Procura socializar uma realidade o mais próximo possível do que irão encontrar no ensino oficial.

Mediante essa disposição para acreditar, ele percebe-se uma pessoa flexível a respeito da maneira de encarar os alunos. Diz enxergar em primeiro plano o lado do aluno, procura ajudá-los e compreendê-los. Apesar de se dizer exigente em relação ao domínio do conhecimento pelos acadêmicos, enfatiza: “*eu poderia ser mais duro em relação à avaliação, mas acabo me sensibilizando, e beneficio aquele aluno que às vezes não merece*”. Kobe evidencia

uma preocupação particular em ser justo e coerente, para isso, procura diversificar os instrumentos de avaliação, uma vez que considera, *"que não se deve avaliar o desempenho do acadêmico numa única prova, por exemplo"*.

A respeito da aprendizagem, dá sua opinião: *"constato que existem modos diferentes dos alunos aprenderem, cada um caminha de acordo com suas capacidades, existe um desequilíbrio em relação ao nível de aprendizagem nas turmas"*. Para compensar as dificuldades discentes, elabora o planejamento de ensino com atividades, com tarefas que devem ser desenvolvidas durante todo o processo da disciplina, muitas realizadas em conjunto, em equipes.

Para Kobe, compete ao docente criar as condições para que a aprendizagem aconteça, é otimista, não perde a esperança de que é possível reverter uma situação na qual a aprendizagem esteja falhando. É com este propósito que, além do espaço físico da sala de aula, utiliza o laboratório de desenvolvimento motor para as aulas práticas. Utiliza esse procedimento de ensino como mais uma maneira de levar o aluno a aprender; para ele, essa opção oferece apoio direto ao acadêmico. Para além deste acompanhamento direto no laboratório, Kobe desenvolve variados trabalhos em sala de aula e destina algumas leituras e pesquisas para serem realizadas em casa.

Contudo, afirma que o seu trabalho tem atenção especial ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, concede ajuda e orientação necessária às dificuldades e dúvidas dos acadêmicos, no entanto, pensa que devem *"caminhar com as próprias pernas"*, e complementa: *"é importante, durante a formação profissional, o acadêmico conquistar a autonomia, principalmente nos dias de hoje, que a disputa por uma vaga no mundo do trabalho está bem maior que na minha época"*.

Na continuidade da nossa conversa, questionei: "o que mais o incomoda no ensino?"

Respondeu-me ser a não participação dos alunos, o

desinteresse de alguns estudantes às vezes lhe dá a sensação de não estar atingindo a expectativa discente, apesar de confessar: *"atualmente me incomoda bem menos que tempos atrás"*. E justifica não se abater como antes, tendo em vista o perfil de alunos que recebem atualmente na universidade. Em sua opinião, existe maior desinteresse pela formação em comparação com a de anos atrás.

Na visão do professor, no processo educativo, a prática do professor depende muito dos alunos que tem, cujo comportamento nunca pode ser antecipado com exatidão, na sua prática diária, o professor tem de lidar com a imprevisibilidade de muitas situações, uma característica própria do magistério.

Adicionalmente, comentou outro fator/entreve que o incomodava no ensino, a inexistência de recursos e equipamentos necessários para desenvolver as aulas com a qualidade que deseja sempre manter. A falta de recursos materiais é uma realidade de algumas instituições públicas do ensino superior no Brasil, e na universidade na qual trabalha existiu temporariamente grande escassez de recursos. Muitas vezes a estrutura oferecida pela instituição não atende à demanda, às necessidades do corpo docente. Contou como administra essa situação: *"aos poucos fui adquirindo os equipamentos de que necessito para garantir a qualidade do ensino"*.

Falou-me com entusiasmo do seu investimento pessoal, pois atualmente não depende dos recursos materiais da universidade, fato que o deixa tranquilo profissionalmente. O que menos deseja nessa fase da vida é ter embate com os colegas na disputa por equipamentos para trabalhar. A autonomia de ter os seus próprios recursos foi conquistada ao longo dos anos de trabalho, foi um investimento financeiro que decidiu fazer, *"eu sempre fiz a minha estrutura, é a minha autonomia pedagógica"*. E continua:

Não dependo, não entro na secretaria para fazer agendamento de equipamento e enfrentar fila de espera. Presencio os colegas discutindo por

Simone de Miranda

conta da disputa de material para as aulas. Não quero viver assim, prefiro o investimento e ter tranquilidade para trabalhar da maneira que eu gosto.

Usou o exemplo de quando apresenta o conteúdo sobre habilidades motoras, para o qual precisa de televisão e vídeo para abordar o assunto com melhor qualidade. Kobe aprecia que os alunos tenham experiências diversificadas na sua disciplina e percebe que isso faz diferença nas aulas, pois os alunos sentem esse cuidado do professor. Para ele, numa perspectiva a longo prazo da carreira na universidade como professor, não pensa ser um investimento fora do comum. Não é um retorno imediato, mas, com o passar do tempo, sentiu diferença no comportamento dos alunos, percebeu o reconhecimento que demonstram pelo comprometimento que ele tem com a disciplina e o valor que dá para a aprendizagem discente.

Eu sempre estive envolvido em projetos, desde o começo do meu trabalho na universidade oferecia projetos de extensão, projetos de pesquisa, então eu conseguia recursos financeiros e com isso comprávamos os equipamentos para o laboratório. Na verdade, foi o primeiro centro de pesquisa que nós tivemos no departamento depois da aposentadoria dos professores mais antigos, desde que cheguei aqui, que é o CECOM.

Particularmente, o que mais lhe agrada na docência é acompanhar o crescimento dos alunos no desenrolar do curso.

Por mais que, nos dias de hoje, tenhamos um número maior de alunos e menos interessados, acompanhar a evolução, o seu desenvolvimento, é o que me satisfaz como professor, quando observo o quanto estão evoluindo, isso me chama a atenção, me deixa muito feliz.

Como professor, sente-se responsável pelo futuro profissional dos acadêmicos, como estarão se colocando profissionalmente na sociedade. De fato, com esse propósito, o professor tem o hábito de incentivá-los a participar de projetos de extensão, desta forma, os

alunos vão se inserindo em pesquisas. Acredita que esse envolvimento acadêmico mais intenso faz a diferença na formação do futuro professor. Adicionalmente, comentou:

Vai além do domínio do conteúdo disciplinar, os valores que são incorporados e que estão presentes no exercício profissional do professor também são importantes na formação, todos têm potencialidades que podem ser descobertas.

Quando questionado sobre como pensa que os alunos e colegas o veem, ao retratá-lo, ele assim se expressa: *“Um professor comprometido com a Educação Física e com eles, que tem a preocupação de dar aulas com qualidade, está comprometido com a formação deles e com o desenvolvimento científico da área, eu acho que é assim”.*

Para encerrarmos a entrevista, demonstrei o desejo de que me falasse sobre um episódio ou fato mais importante ocorrido no percurso da sua vida profissional. Kobe não fez referência a um único episódio da sua carreira como o mais significativo para si. Ele não aponta um determinado fato no seu percurso profissional como sendo o mais importante. Na sua análise: *“percebo todas as atividades desenvolvidas no meu trabalho como um processo contínuo”.* Todos os acontecimentos são sentidos por ele dentro de uma normalidade: as homenagens dos alunos da graduação por ocasião das formaturas, a conquista do título de Mestre por um orientando. Sobre essas situações, o professor acrescenta: *“visualizo como um todo, não considero uma situação mais importante do que a outra, é um processo”.*

5.2.4 Eu social

Nesse dia conversamos a respeito de suas relações sociais.

Iniciei lhe perguntando: "como é o seu relacionamento com as pessoas no trabalho?"

Kobe me contou que tem colegas no trabalho, não os considera como amigos. Relata haver entre eles: *"apenas uma amizade, com quem convivo habitualmente e compartilho os valores profissionais e pessoais"*. Acrescenta, também: *"... os demais, são relacionamentos superficiais que acontecem por conta do trabalho, existe, com alguns, maior afinidade, mas não passa disso"*.

Amigos, para o professor, são pessoas com as quais se mantém um vínculo afetivo, de confiança e de respeito, há um relacionamento social.

Mesmo com os colegas que conhece há mais tempo e conviveu nos Estados Unidos não mantém uma relação de amizade, naquela ocasião, faziam programas juntos, se visitavam com mais frequência. No Brasil isso não acontece, *"se tornou uma relação de coleguismo"*. Para Kobe, é uma opção pessoal. Atualmente, nas relações sociais a família é prioridade e, por conta disso, os interesses são diferentes.

Segundo o professor, essa situação se dá por conta de que, *"cada um tem o seu ritmo de vida, até no começo, quando nós chegamos aqui na cidade, nos reuníamos com as famílias para tomarmos um café, jantarmos juntos, mas hoje está mais difícil"*.

As pessoas seguem os seus caminhos, constituem famílias, pessoalmente criam o seu estilo de vida, têm interesses próprios. Profissionalmente também, cada um tem o próprio modo de conduzir a carreira, entende que no decorrer do percurso profissional, variados fatores interferem nas relações de trabalho.

Recorda-se que o clima relacional entre os colegas já foi bastante positivo, quando chegou, há quinze anos: *"no início de carreira na universidade, eu participava dos eventos sociais promovidos pelos colegas, tínhamos jantares e tal, mas hoje, se acontecem, eu não estou participando"*.

Quando chegou à universidade para trabalhar, o número de

professores no departamento de Educação Física era relativamente grande. Contudo, existia, na visão do professor, uma relação de amizade mais forte, eram grupos separados, até por interesses ideológicos, mas as relações eram mais saudáveis, havia respeito pelo próximo. Atualmente, o número de docentes diminuiu, *“tivemos alguns colegas que se aposentaram, novos professores chegaram, com ideais particulares e pouco flexíveis, e as relações se desgastaram”*.

O professor recorda: *“no início, trabalhávamos em conjunto, as coisas eram discutidas, trabalhávamos muito, passávamos muitas horas no departamento juntos, e nos relacionávamos bem”*.

No percurso profissional de Kobe, ele conviveu num contexto organizacional em que variadas mudanças ocorreram no departamento, desde a troca de professores, de coordenadores, a reformas curriculares. Na universidade, todo esse movimento faz parte do contexto no qual atuam os professores, e dependerá da forma como as pessoas lidam com essas mudanças, para que as boas relações pessoais sejam estabelecidas e favoráveis a todos.

Na opinião do professor, as relações pessoais no departamento estão bastante difíceis atualmente. Kobe considera-se uma pessoa mais reservada e tem dificuldades para lidar com situações de conflito no trabalho. Sobre essas situações, revela: *“somatizo os problemas e isso me faz sofrer”*, e continua *“... não consigo ser espontâneo, transparente, num ambiente pesado e competitivo”*.

Observa haver colegas que reagem diferente dele, que têm melhor jogo de cintura com essas relações de poder. Contudo, nestes últimos tempos analisa que melhorou e já não sofre tanto como em outros tempos, a estratégia que utiliza é o afastamento das discussões que não lhe agradam ou lhe causam insatisfação pessoal e profissional. Entende ter o direito de se poupar de constrangimentos criados pelos colegas.

Segundo Kobe, a universidade, como Instituição Federal.

É um ambiente democrático. Nesse sentido então existe muitas divergências, do ponto de vista ideológico, visão de mundo. Também é um ambiente altamente politizado, então existem assim estratégias nas relações dos grupos e tem que se saber lidar com isso, é muito ferro e fogo. E nesse ambiente não pode ficar trombando de frente, não dá para ser assim, tem que ter jogo de cintura, saber por onde anda e com que você está lidando. Então, as minhas maiores decepções no ensino superior na universidade federal são as relações com o corpo docente e administrativo, e não com o aluno. Ao contrário, a relação em sala de aula é o que mais importa. As relações pessoais com os colegas, com a administração, a maneira que a universidade conduz essas questões é o que mais me incomoda.

Relatou que, tempos atrás, se *"envolia integralmente em todas as comissões que havia no departamento, participava de modo ativo nas discussões de variados assuntos"*. Porém, muitas vezes suas opiniões e ações foram mal interpretadas, apesar de existir, de sua parte, intenção de ajudar, contribuir. Entretanto, relata que os colegas enxergavam essa atitude: *"como um meio de eu me promover profissionalmente, imaginavam que eu almejava algum cargo administrativo na universidade"*. E na realidade não existia essa intenção:

Eu, ao contrário, tenho dificuldades de lidar com uma posição de chefia, não desejo fazer carreira política na universidade, não tenho interesse, não tenho perfil, já fui indicado pelos colegas, mas não tenho essa perspectiva profissional, não tenho o mínimo de interesse e esse tipo de desejo dentro do departamento e da universidade.

Kobe, em outros tempos, assumiu a chefia do departamento, o que lhe foi desgastante, pois sentia dificuldades para lidar com as questões políticas e administrativas da instituição. Confessa: *"prefiro estar com os alunos, me reunir com os orientandos, estar com o*

grupo de pesquisa, conviver no laboratório, no centro de pesquisa, nestes ambientes me sinto à vontade, consigo ser transparente e verdadeiro”.

Adicionalmente, revelou: “um dos motivos que gerou o desgaste das relações pessoais no corpo docente, aconteceu em virtude da implantação da educação continuada com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no departamento”. Com a criação do curso de Mestrado, e mais recentemente do Doutorado, em Educação Física. As energias se concentraram para este setor do departamento, ou seja, a graduação deixou de ser o foco principal para alguns professores. Passou-se a valorizar a pós-graduação em detrimento da graduação, esta inversão de valores desencadeou alguns conflitos pessoais e profissionais com os quais convivem hoje no departamento.

Quem determina e decide as diretrizes a serem seguidas pelos professores são as pessoas que estão à frente da pós-graduação e não da graduação. Um exemplo real comentado pelo professor é a situação da biblioteca do departamento, que deixou de atender às necessidades do aluno da graduação para oferecer benefícios aos alunos da pós-graduação.

Com os funcionários da instituição, o professor mantém boa relação pessoal, porém é independente e tem autonomia para decidir e não depender dos serviços que prestam para desenvolver o seu trabalho, foi uma decisão pessoal e sente-se bem desta maneira. Os afazeres que são de responsabilidade dos servidores e estão direcionados aos professores, Kobe respeita e atende quando lhe é solicitado, no caso de convocação para uma reunião, por exemplo, prestar um parecer de aluno etc.

Por causa da relação que tem com os acadêmicos e também com os alunos da pós-graduação, pelo contato diário, existe maior possibilidade de estabelecer uma relação de proximidade com eles. Na percepção de Kobe, “*consigo ter boas relações pessoais com os*

meus alunos, na maioria, dificilmente tenho algum tipo de problema de relacionamento com algum deles”.

Reconhece estar numa fase da vida na qual procura viver de maneira mais tranquila, não deseja se desgastar emocionalmente no trabalho. Cumpre o que é de sua responsabilidade, mas entende que tem outras prioridades além do trabalho na universidade.

Kobe tem dois filhos pequenos e tem dedicado o seu tempo livre à convivência com a família. Quando não está na universidade, destina praticamente tempo integral para os filhos e a esposa. Durante a semana, permanece a maior parte do tempo no apartamento, envolvido com a rotina familiar e com a vida escolar das crianças. Os meninos também gostam de futebol – o mais velho pratica na escola e numa escolinha de futebol próxima ao apartamento onde moram.

Kobe, que sempre foi apaixonado por futebol, declarou-me:

A relação que tenho com os meus filhos hoje é ainda mais forte por conta da presença do futebol na nossa vida. Muito do que fazemos juntos, nas horas de lazer, está relacionado com a prática do futebol, ou por eventos gerados também pelo futebol. Frequentemente acompanhamos os jogos juntos, os noticiários a respeito de rodadas, estamos sempre ligados, foi algo que nos aproximou muito mesmo.

Quando terminou de falar, Kobe apontou um porta-retratos com a fotografia dos filhos, na qual o mais novo estava com a bola de futebol nas mãos. E continuou: *“nós frequentamos o clube, principalmente a piscina, durante a temporada de verão, eu e minha esposa vamos também a alguns bailes. Sempre jogo futebol com os meninos, por lá ficamos horas nos finais de semana”.* Na escola onde o filho mais velho de 12 anos estuda e pratica futebol, ele e a esposa procuram acompanhar a sua vida esportiva, não criaram uma relação de amizade entre os pais dos colegas, mas convivem nos momentos dos jogos, e nas reuniões escolares. É um pai presente na vida

esportiva do filho, *"sinto ser uma continuidade da minha vida [o fato de os filhos jogarem futebol], por conta do que fui como criança e jovem e pelos estudos direcionados ao desenvolvimento da criança que venho desenvolvendo na profissão"*.

Sobre ele, disse: *"sou uma pessoa que não constitui grupos de amigos variados, quando criança e jovem também fui assim"*. Teve um único grupo, o do futsal, e reconhece que faltou essa convivência ampliada na sua vida, *"o reflexo daquele estilo de vida é o que sou hoje, tenho dificuldades de circular em ambientes diferenciados, não exclusivos do esporte"*.

Fato que não está se repetindo com os filhos, pois ambos têm uma variedade de atividades sociais, culturais e esportivas. O filho mais novo estuda na escola onde sua esposa leciona, ela tem formação superior em Letras. O professor percebe que os filhos estão sendo educados diferente do modo que ele foi, e estão crescendo e se desenvolvendo em ambientes onde as relações acontecem de maneira espontânea. Relacionam-se bem em todos os ambientes, sem restrições.

Relatou-me ser a vida social da família restrita a eles quatro, *"tanto os meus parentes como os da minha esposa não moram aqui na nossa cidade"*. A mãe e a irmã do professor costumam visitá-los com mais frequência. Os encontros com os parentes e mesmo com a família mais direta normalmente acontecem durante as férias escolares, que passam juntos numa cidade litorânea do Estado. Nas comemorações de datas festivas, o professor e a família, sempre que podem, visitam os parentes.

5.2.5 Eu na percepção de mim enquanto profissional

Perguntei ao professor, "qual é o seu papel como educador na vida dos alunos?"

"Vai muito além de passar o conteúdo da disciplina em si,

tenho a preocupação de contribuir com a formação do aluno, do jovem que passa esse período da vida convivendo conosco durante o curso". Para Kobe, o professor de Educação Física deve promover determinados valores no aluno, para além de transmitir conhecimentos e, simultaneamente, estar atento à sua atitude ante a aprendizagem da disciplina.

Complementa, dizendo: *"hoje, ainda consigo manter um bom relacionamento com todos e garantir a aprendizagem, apesar de estarmos com maior quantidade de alunos, pois isso tornou mais difícil manter um contato mais próximo com todos"*. Todavia, Kobe destaca estabelecer com os acadêmicos um vínculo de aproximação maior, percebe que se identificam e o enxergam como exemplo de um bom profissional.

Para Kobe, tal fato representa conseguir ir além do compromisso de trabalhar o conteúdo específico da disciplina, a demonstração de afeto e a valorização profissional dos acadêmicos revela que o seu papel como educador é reconhecido, e isso o satisfaz profissional e pessoalmente. Apesar do desânimo inicial que sentiu quando se formou, declara: *"não consigo agora me imaginar numa outra profissão, ser professor é uma atividade que me dá muito prazer"*.

O pensamento de Kobe revela sua concepção de ensino, para ele, o professor deve ir além da valorização dos conteúdos. Pensa ser necessário *"desenvolver com os acadêmicos valores que vão muito além da aquisição limitada do conhecimento específico, do mesmo modo o desenvolvimento de competências e atitudes"*.

Essa preocupação insere-se na orientação mais geral pela qual procura guiar o seu ensino: a formação de indivíduos intervenientes e críticos que contribuam para a criação de uma sociedade democrática mais justa. De fato, nas aulas demonstra preocupação constante pela educação dos valores. Kobe tem dentro de si a responsabilidade que lhe cabe de prever um planejamento com atividades que permitam, a

cada aluno, adquirir cada vez mais autonomia e encontrar caminhos para se formar pessoal e profissionalmente.

Na continuidade da nossa conversa, perguntei ao professor: “Por ser da área de Educação Física, você enxerga o seu papel de educador diferente do papel que têm os professores de outras áreas?”

Não, acho que não é diferente, independente da área, o papel do professor é o mesmo, educar o ser humano. A educação no verdadeiro sentido da palavra. O conteúdo é específico, mas as relações pessoais que se criam, os valores humanos que estão presentes na atuação profissional, são iguais para qualquer professor.

Como professor, Kobe se percebe dessa maneira, como um educador que tem o dever de contribuir na formação profissional e humana dos jovens.

Explicou-me que, em detrimento da experiência adquirida com os anos de convivência com os alunos, nos dias de hoje sente-se muito mais à vontade e seguro para desenvolver um trabalho pautado em valores humanos. Recorda seu início de carreira: “*ficava amarrado ao conteúdo propriamente dito, eu usava muitos recursos, preparava as aulas com muitas lâminas, não abria espaço para outros assuntos, tratava exclusivamente dos conteúdos das disciplinas*”. Para ele, naquela época era importante sentir-se amparado, seguro, como se durante a aula a evolução dos acontecimentos fosse acontecer exatamente como previa. O conteúdo e os recursos funcionavam como um pilar para conseguir ministrar as aulas.

No começo eu era um pouco pragmático, de querer passar só o conteúdo, utilizava as lâminas, muitos textos, tudo... é até uma questão de segurança, porque você tem uma quantidade grande de informações, então, penso que no começo nos agarramos muito nesta questão didática, de procedimentos didáticos. Com o passar do tempo vai diminuindo o uso destes recursos e se aprende a dialogar, abrir mais espaços para a troca

com os alunos em sala de aula. E se aprende também que o planejamento de como vai ser a aula nem sempre acontece da maneira que imaginamos.

Kobe visualiza a mudança na sua atuação profissional decorrente do amadurecimento e saberes que foi adquirindo ao longo da carreira como professor. Nos dias de hoje, aprecia conversar muito mais com os acadêmicos:

Não sou um professor para quem o aluno não possa se manifestar, expor a sua opinião, ou mesmo questionar o assunto, gosto desta postura de abertura. Na verdade, sempre fui desta opinião, apenas eu não sabia como promover de maneira menos formal o diálogo em sala de aula.

Ficou evidente, nessa narrativa de Kobe, a importância dada à comunicação entre ele e os alunos, não só em termos de aprendizagens relacionadas com os conteúdos acadêmicos, como também na construção de valores morais e sociais.

No entanto, considera exigente sua maneira de dar aula, não permite que os acadêmicos conversem sobre assuntos que não dizem respeito exclusivamente ao tratado na aula. Quando surgem problemas disciplinares, toma as medidas necessárias.

Na esteira desse nosso diálogo, relatou-me considerar a sociedade atual materialista, competitiva e comandada pelo dinheiro, e que o professor pode ser levado a privilegiar a eficácia em detrimento da formação de homens íntegros. Com o propósito de praticar os valores e competências que se desejam atingir com a educação, ele considera essencial a participação e a intervenção do professor tanto na universidade quanto nas turmas.

Na percepção de si como professor, Kobe apontou-me mais um aprendizado que obteve ao longo da sua carreira, que aconteceu *“através da convivência e troca de experiências com os colegas”*. A conversa, o relato de acontecimentos de sala de aula, o fizeram compreender que:

As dificuldades, ou o sucesso que eu tenho não são exclusivos da minha pessoa, não acontece somente comigo, as coisas acontecem com todos, são semelhantes. Para mim, foi importante identificar esse fato nos colegas, porque acabamos nos isolando com o nosso trabalho e quase não pensamos no que acontece com os outros professores.

Tornou-se claro para Kobe que a convivência com os pares é importante para o desenvolvimento profissional do professor. São os saberes que o docente constrói ao longo da carreira, os quais necessitam ser partilhados com os demais, os saberes próprios da profissão de professor. Nota-se que a experiência adquirida no trabalho com os alunos e colegas e a reflexão sobre a própria atuação profissional constituem para Kobe a base do seu saber profissional.

Por tudo que tem vivido na profissão, as mudanças e inovações realizadas no decorrer destes anos tornaram Kobe um professor melhor do que era no início da carreira na universidade. Atualmente, percebe-se mais flexível, maduro e seguro de si, confiante com o trabalho que tem desenvolvido no curso.

Tem como objetivo permanente ser um bom professor, um educador que será lembrado pelos ex-alunos. Os demais trabalhos que desenvolve além do ensino, reconhece serem temporários, são agregados e posteriormente são passados adiante, o importante para ele é fazer bem e deixar a possibilidade para os outros continuarem aquilo que foi iniciado. A esse respeito, tem a seguinte opinião: *"o exercício de cargos variados na universidade não me fez nunca descuidar e nem colocar em segundo plano o trabalho com os alunos. Como já foi referido anteriormente, faço questão de continuar a lecionar"*.

O professor comentou se desligar totalmente dos problemas quando está em sala de aula. O envolvimento é tão intenso que sente desgastar-se física e mentalmente. E não vê esta questão como algo ruim, faz parte da sua personalidade. *"A demanda de sala de aula é*

muito forte, eu tenho um envolvimento intenso em relação ao aprendizado dos alunos e ao meu papel como formador e educador”.

Kobe considera que, para além do grande envolvimento que a profissão exige, a interação que tem com os jovens provoca também um grande desgaste emocional. Um dos motivos que aponta é o fato de todos os dias o professor deparar-se com comportamentos variados dos acadêmicos. Kobe afirma ter de, muitas vezes, lidar com afirmações ou atitudes não apropriadas do ponto de vista social.

Confessou-me: *“me sinto satisfeito com a decisão que tomei de ser professor, embora a atividade tenha vindo a revelar-se mais difícil e complexa do que poderia imaginar”.* Adicionalmente, disse-me não conseguir se imaginar entrando na sala de aula sem estar preparado totalmente, contudo, observa haver colegas que lidam tranquilamente com essa situação, não se incomodam. *“Eu gosto de dar uma boa aula, terminar a aula e estar com uma sensação boa de dever cumprido”.*

Ele identifica na rotina de trabalho momentos de maior ou menor motivação, e variados fatores interferem nesse processo. Quando acontece de estar menos motivado, procura descobrir a razão disso e resolver. O número de horas em sala de aula para o professor de uma universidade pública não é grande, por isso, quando não está ministrando aulas, aproveita os intervalos para refletir e avaliar o que tem sido e realizado como professor. Esse processo de reflexão é importante para Kobe, serve como impulso para seguir em frente, e cada vez melhor.

Identifica em si a principal motivação para a profissão: o gosto pelo que faz. A compensação está ao ver o desenvolvimento dos acadêmicos.

No período de férias académicas, ou mesmo quando não está à frente de uma de suas disciplinas, ele não deixa de estudar/pesquisar, pensar no seu planeamento para o trabalho futuro. A ação permanente de estudo lhe garante estar sempre preparado, sente ser

uma necessidade permanente. No percurso como professor universitário, admite ter aprendido também a respeitar a individualidade dos alunos, no ambiente de aula, tenta proporcionar conforto para ambos. Em sua opinião, *"sentir-se bem com os outros ou com os alunos cria um clima favorável à aprendizagem"*, e continua, *"a aprendizagem será significativa à medida que o aluno sentir-se tocado com o assunto, que desperte o seu interesse e a necessidade pelo conhecimento"*.

Kobe considera da mesma importância o respeito que se deve ter entre os colegas de trabalho: *"respeitar a individualidade do outro, é fazer-se respeitar"*. Tem uma prática de vida na qual o respeito e o direito à individualidade são estruturas para a formação da identidade e preserva este princípio no trabalho e na família.

Com o passar do tempo, deixou de se envolver com algumas questões da instituição, da esfera política ou mesmo pedagógica, e aponta como um dos motivos para essa atitude o fato de não existir o respeito pelo próximo. Compreendeu que a sua visão de mundo não é compartilhada por alguns colegas. Os princípios e objetivos que tem como professor não fazem parte da vida de outros professores.

Kobe acredita existir uma dificuldade de articulação das ideias, de concepção de educação, de ideologias, mais precisamente entre os colegas do seu departamento. Não conseguem encontrar pontos de identificação e, a partir disso, não realizam projetos juntos. Visualiza haver atualmente uma cultura organizacional individualista em seu departamento, o que justifica, em sua opinião, o mal-estar no qual vivem.

A sua identidade profissional vai-se assim construindo em diversos contextos, na relação com os outros profissionais e com diferentes realidades. Kobe procura estabelecer afinidades seletivas com outros profissionais também fora do contexto de trabalho, com quem cria relações de base cognitiva, direcionadas a variados projetos de investigação.

A implementação da formação contínua no departamento, com a criação dos cursos de Mestrado e Doutorado, foi uma conquista para o corpo docente. No entanto, também desencadearam, na visão de Kobe, muitas alterações no comportamento dos professores, e ele não se exclui desse processo. Houve necessidade do envolvimento pessoal e profissional em busca da qualidade e do reconhecimento dos cursos, as energias se voltaram para a pós-graduação e a graduação ficou em segundo plano. Aponta esse período de implantação dos cursos como uma época de crise no departamento, *"foi uma fase bastante difícil, mas está sendo superada"*.

Para manter os cursos *stricto sensu* no Brasil, a exigência de publicação de artigos científicos é relativamente grande, o que demanda tempo para estudo e pesquisas, praticamente é um envolvimento integral do corpo docente que atua nos programas. Kobe tenta, dentro do possível, se manter em permanente articulação entre as duas diferentes áreas relacionais, não descuida da graduação em nenhum momento, contudo, sabe da importância de seu trabalho também na pós-graduação.

A fase de crise, de acordo com o professor, está sendo superada pela constante busca de qualidade e estabilidade. Atualmente cada um está fazendo o seu trabalho, por isso acredita que todos buscam equilíbrio entre as funções desenvolvidas.

Com isso, Kobe sente estar numa das melhores etapas de sua vida profissional, a postura adotada com os colegas de trabalho, o reconhecimento do trabalho pelos alunos, sua inserção na pós-graduação o deixa de bem consigo mesmo. A tranquilidade que tem com o ensino e a segurança com o domínio de conteúdo mais uma vez são citadas como aspectos importantes no seu trabalho.

Além disso, consegue priorizar, escolher com o que deseja se envolver profissionalmente. Lembra tempos atrás: *"não deixava de participar de nenhuma comissão no departamento, sentia necessidade de estar no meio de todos os acontecimentos e participar*

das decisões”.

Atualmente prioriza o tempo livre com a família, *“é um investimento no meu eu”*, e acrescenta: *“não aceito mais ministrar cursos de finais de semana como fazia no início de carreira”*. Analisa ser esta fase a melhor da sua vida profissional.

Sobre a vida pessoal, sentia-se muito feliz na época de transição da adolescência para a juventude. Com um sorriso, relembra dos amigos, de ter sido este um período de intensa convivência com o esporte, o sonho permanente de se tornar jogador de futebol profissional que o acompanhava. Recorda-se com muita alegria daquela fase.

Na sequência da entrevista, perguntei ao professor se já tinha tido algum desencanto com a profissão. Respondeu-me que sim: *“não sei explicar se foi exatamente um desencanto”*, e se referiu ao papel do educador físico na sociedade atual.

Mais especificadamente em relação à qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física nas escolas. Na leitura que Kobe faz desse trabalho nas escolas:

Tem momentos que percebo que não há uma evolução da área nas escolas, mesmo com as pesquisas realizadas, são poucas as mudanças que ocorrem, parece que não saímos do lugar. As aulas continuam muito iguais às de tempos atrás, poucos fazem diferente.

Kobe defende a formação do professor a partir de uma perspectiva de totalidade, na qual as pessoas compreendam a necessidade da sua inserção na sociedade, os benefícios promovidos pela ação profissional para o indivíduo. A área, segundo ele, precisa ampliar sua visão de mundo, e para isso a formação do professor não deve ser limitada ao conteúdo de sala de aula. *“Esse entendimento nem sempre é claro, ficam parados no tempo, não saem do lugar, não há desenvolvimento nesse sentido. Isto me deixa um tanto desmotivado com a profissão”*.

Na sua perspectiva, *"a Educação Física na escola é o lugar onde tem a maior identificação enquanto área de conhecimento"*. A escola é uma instituição social na qual as coisas mais acontecem e são reproduzidas, as repercussões políticas, sociais e econômicas da sociedade são sentidas neste ambiente e o professor deve estar preparado para esse enfrentamento diário.

O professor, adicionalmente, comenta, *"a Educação Física não é simplesmente uma atividade prática, mas uma disciplina que tem ampla área de conhecimento, e durante a prática pedagógica se utiliza tanto da prática como da teoria"*. Em sua opinião, *"o professor precisa pesquisar para ensinar, o docente é um eterno pesquisador, deve ir atrás do que não conhece"*.

Relativamente à atualização profissional, o professor não deixa de acompanhar a evolução do conhecimento no mundo, inovar, buscar novos caminhos. Manifesta que, *"agindo assim, acredito ser um professor com os pés no chão, não me sinto desatualizado"*. Para ele, é uma necessidade constante, está aberto a novos conhecimentos, à construção de outros saberes.

Kobe não deixa de estar presente em eventos de sua área de estudo: *"participo de congressos tanto nacionais como internacionais do colégio americano desportivo, busco me inteirar do que está acontecendo, onde estou pisando"*. Pensa ser esta atualização imprescindível para si, enquanto professor, formador e pesquisador da área.

Não sou um professor acomodado, sempre estou buscando coisas novas e tal, sempre buscando um caminho novo. Eu leio muito, porque tenho uma disciplina de orientação de monografia, então você acaba lendo, tem um processo de leitura muito grande. Então acabo conhecendo um pouco de tudo da Educação Física.

Com a perspectiva de atualização permanente, Kobe justifica sua necessidade, enquanto professor, de procurar formação

permanente, principalmente adequando-se à prática pedagógica exigida atualmente para os cursos de formação.

Passou-me a imagem de ainda estar cheio de energias para enfrentar novos desafios. Apesar de estar faltando aproximadamente dez anos para se aposentar, não sente este fato como algo que interfira em sua motivação para o trabalho. Segundo ele, *“eu logo terei que pensar como será, me preparar para esta transição na vida e não deixar coisas para depois”*.

Não deseja ter uma aposentadoria conturbada, e sim se preparar de modo sereno, sem atropelos. Também pensa em não parar definitivamente com as atividades profissionais, talvez ficar como professor orientador do programa de pós-graduação, afirma que com certeza estará fazendo alguma coisa na área, *“alguma coisa vou estar fazendo, ou na área, ou em algo similar, trabalhando, né?”*

5.3 A história de vida de Vincenzo

5.3.1 Apresentando Vincenzo

É um homem de estatura média, cabelos escuros e levemente esbranquiçados, têm 52 anos. Costuma se vestir num estilo casual, meio esportivo, frequentemente usa calça jeans e camisa.

Aparenta um jeito calmo de ser, tem voz suave, fala pausadamente. É uma pessoa discreta e comunicativa, segundo ele, *“já foi mais introvertido”*, mas nos dias de hoje sente-se bastante à vontade para conversar com as pessoas e falar em público. É uma pessoa modesta, tem confiança em si mesmo e percebe o respeito que os alunos e colegas de trabalho têm por seu trabalho e pela pessoa que é. Vincenzo é graduado em Educação Física, formado pela extinta escola de Educação Física do Governo do Estado, no final da década 70.

O professor foi casado durante 13 anos, sua ex-esposa

também é professora. Tiveram dois filhos homens, o mais velho está com 21 anos e cursa a faculdade de Direito e o mais novo, de 16 anos, frequenta o ensino médio.

O nome fictício que escolheu para representá-lo, Vincenzo, foi justificado como sendo um nome que sua namorada e ele gostam muito e, caso um dia venham a ter um filho juntos, será este o nome da criança.

No tempo livre prefere ficar em casa, na companhia dos filhos, fazer churrascos nos finais de semana e receber os amigos. A prática da leitura faz parte do seu lazer. Durante a semana, em determinadas noites, joga futebol no clube em companhia dos amigos.

Vicenzo mora com os dois filhos num condomínio residencial afastado (cerca de 20 km) de seu local de trabalho, um local tranquilo, no qual é possível conviver com a natureza. Há alguns anos, Vincenzo e alguns colegas de trabalho da universidade em que lecionam decidiram comprar um terreno para ser transformado num condomínio, no qual morariam futuramente. Atualmente, todos os professores que investiram na proposta residem no local. Ali, Vincenzo convive com os colegas de profissão e com outros moradores, que posteriormente foram se juntando a eles.

5.3.2 Percurso biográfico de Vincenzo (eu pessoal)

Vicenzo é o filho mais novo de uma família numerosa de cinco irmãos. Tem duas irmãs e dois irmãos (eles são 12 e 8 anos mais velhos que Vincenzo, e elas são 11 e 5 anos) e também um irmão (8 anos mais novo que ele) do segundo casamento de sua mãe.

Seu pai era administrador de empresas produtoras de café numa cidade portuária do Estado que reside atualmente. Porém, perdeu o pai muito criança ainda, tinha somente 2 anos quando ele – na época com 35 anos e cursando Direito – faleceu num acidente de

carro. A sua mãe estudou até a quinta série do primeiro grau (atual ensino fundamental), uma pessoa que sempre se dedicou à família e aos cuidados da casa. Mais tarde, casou-se novamente.

As duas irmãs de Vincenzo atualmente são professoras aposentadas, os dois irmãos são economistas, e o irmão mais novo está cursando o ensino médio. Tem um cunhado que também é graduado em Educação Física.

Vicenzo nasceu em 1955, numa pequena cidade portuária, na região Sul do Brasil, onde viveu aproximadamente até os 15 anos de idade, morando com a família numa casa grande e espaçosa.

Nomeadamente a respeito da infância, o professor recorda-se que: *"ele e os irmãos tiveram uma infância de muita liberdade, tem ótimas lembranças daquela época"*. Falou-me com vivacidade do espaço, dos lugares que realizavam as atividades. Brincavam frequentemente no quintal da casa e na rua – apesar de ser uma cidade portuária, não havia tráfego intenso de automóveis ou caminhões perto da casa, por isso a mãe não se preocupava. Estavam sempre em grupos, com os amigos, jogando futebol, andando de bicicleta. Também frequentavam o clube da cidade, principalmente durante o verão, porque é uma cidade muito quente.

Reconhece ter sido um menino um pouco introvertido, contudo, não tinha dificuldades para fazer amizades. Nas brincadeiras e nas relações com os amigos, não se considerava um líder. Relatou-me que era muito ativo, mas *"de paz"*, dificilmente brigava com alguém; teve apenas os desentendimentos pelos quais toda criança passa na infância. As suas relações interpessoais significativas até praticamente a juventude aconteceram no contexto familiar, com os irmãos, irmãs, mãe e outros parentes próximos. Vincenzo acredita que sua infância influenciou fortemente na construção do sujeito que se tornou.

Depois do falecimento do seu pai, a mãe reformou a garagem da casa, transformando-a em um espaço residencial que a família

alugava para conseguir uma renda para se manterem. Contou-me que nesse quarto foi morar um moço que se tornou “um *grande amigo*” dele. Durante a juventude, aproximadamente por 10 anos, foram companheiros de muitas atividades esportivas e sociais, porém o amigo morreu precocemente (tinha mais ou menos 22 anos) em um acidente de moto.

Além da residência na qual vivia com a família, sua mãe possui mais uma casa numa cidade do litoral do Estado, onde costumavam passar as férias de verão durante a infância. Naquela casa, a mãe gostava de reunir toda a família, passavam muitos dias com os parentes, primos, tios, tias, avós. Nos dias de hoje, ainda é um ponto de encontro da família, dos parentes como um todo, não só no período de férias, frequentemente costumam se reunir nos finais de semana ou em outros momentos para comemorar uma data festiva ou um evento especial. Também dessa casa, Vincenzo relatou “... *ter ótimas recordações da infância, da mesma maneira as brincadeiras, os jogos sempre estiveram presentes*”.

Sua família, com uma condição socioeconômica de classe média, mesmo após o falecimento do pai, conseguiu manter um bom padrão de vida. “*Minha mãe era exigente, mas eu tinha muita autonomia, tinha que assumir os meus atos. Minha mãe casou novamente e meu padrasto assumiu parcialmente as nossas despesas, nessa altura, meus irmãos já trabalhavam e minhas irmãs já tinham casado*”.

Relativamente à fase da adolescência e juventude, ele continuou a ter e fazer novos amigos, de fato, mantém até hoje as amizades daquele tempo. Naquele período de sua vida, a prática de esportes já era uma constante no seu dia-a-dia, além dele, sua irmã mais velha também jogava voleibol. Ele adorava jogar futebol, era a sua paixão. Tornou-se goleiro de futsal, esporte que praticava na escola e no clube da cidade.

A leitura foi mais uma prática adquirida por Vincenzo naquela

fase, hábito incentivado por sua irmã mais velha. Desde menino, aprendeu apreciar os livros e a gostar de ler, atualmente não deixa de estar com um bom livro de cabeceira. Na adolescência e juventude, frequentou muitos bailes e teve muitas namoradas, *"vivenciei o auge do rock, aproveitei bastante."*

Quanto ao processo de escolarização, Vincenzo começou a estudar por volta dos 5 anos, ao entrar na pré-escola (atualmente educação infantil). Ele e os irmãos sempre estudaram em escolas públicas. Reconhece que: *"enquanto aluno da primeira a quarta série, quase sempre era o melhor da turma, era excelente, de quinta a oitava série caí de rendimento, tive altos e baixos"*. Embora tivesse um pouco de dificuldade com as disciplinas de matemática e física, *"... para mim, sempre foi bom ir à escola"*. Não se lembra de ter tido problemas de relacionamento, como disse anteriormente, sempre *"foi uma pessoa de paz"*.

Solicitei ao professor que falasse das aulas de Educação Física daquela época, a esse respeito, ele comentou: *"Desde a primeira série, tive aulas de Educação Física e sempre me dei bem com os professores e adorava participar"*. Ele não se lembra em especial de algum professor, *"... tive muitos bons professores, de alguns ainda lembro, mas nenhum em especial"*.

No ano de 1971, Vincenzo iniciou o segundo grau (atualmente ensino médio). Para cursá-lo, mudou-se da cidade na qual nasceu e morava até então para a capital do Estado, para estudar na Escola Técnica do Governo Federal (ETP).³³ Inicialmente, sua opção foi estudar Mecânica, não se identificando, porém, com o curso. No final do primeiro ano, decidiu mudar para o curso Técnico em Eletrônica.

³³ A Escola Técnica do Paraná, bem como todas as outras escolas técnicas do Governo Federal, foi criada em 1909 com a denominação de Escola de Aprendizizes Artífices no Brasil; em 1942 passa a Escola Técnica do Paraná; em 1959, Escola Técnica Federal e em 1978 é transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Em 2005, o CEFET-PR transforma-se na primeira Universidade Tecnológica Federal (Um Século..., 2009).

No entanto, mesmo com a transferência para o outro curso, Vincenzo não se identificou com a área de exatas.

Revelou-me não ter tido um motivo especial para ter escolhido essa escola e esses cursos. *"Nesta altura, sua irmã mais velha já estava morando na cidade e numa região próxima à escola e alguns dos seus amigos também tinham vindo para a capital estudar nessa mesma escola"*. Foi uma questão de facilidade de acesso e para estar com os amigos.

Contudo, ao final do segundo ano, desistiu da escola e transferiu-se para um colégio particular que oferecia curso pré-vestibular. Foi lá que concluiu o segundo grau. Como aluno do segundo grau, Vincenzo considera ter sido um *"desastre"*, pois reprovou a primeira série. Todavia, relata que as aulas de Educação Física: *"sempre foram muito boas. Destacava-me porque gostava muito de fazer as aulas e tinha habilidades acima da média, isso me ajudava a ter empatia com a turma e com os professores"*. Da mesma maneira que no primeiro grau, ele não se recorda de nenhum professor em especial.

Percebi, por meio da narrativa de Vincenzo, que quando se referia à vida escolar, demonstra ter gostado muito da escola. Para além das dificuldades que teve, muitos foram os momentos marcantes nesse percurso, particularmente aqueles que envolveram a prática do exercício corporal. A lembrança dos bons professores também apareceu na sua fala, talvez, por esse motivo, valorize muito o papel do professor na formação do ser humano. Nesse caso, a lembrança dos professores tornou-se um aprendizado para ele como professor.

Em 1973, Vincenzo terminou o segundo grau, chegava então o momento da escolha profissional e já estava totalmente decidido a cursar Educação Física. Ele destacou a importância da influência familiar e a presença do esporte em sua vida na decisão da profissão: *"A opção por este curso surgiu por conta de conviver no meio do*

esporte, e ser apaixonado por futebol. Pelo fato do meu cunhado ser graduado em Educação Física, tive a oportunidade de acompanhar o seu trabalho de perto, ele foi um grande incentivador”.

Vicenzo sentia-se motivado por sua escolha, enxergava em seu cunhado um exemplo de profissional bem-sucedido. Na verdade, ele tinha outra profissão, era economista, trabalhava na administração do Porto. Inicialmente, foi treinador de basquetebol e professor na escola pública do ensino científico (atualmente ensino médio), com o trabalho no Porto, passou a ter um padrão na Faculdade local, até se aposentar.

Vicenzo visualizava a profissão de professor como algo positivo para a sua vida, existia dentro dele o interesse pela profissão de professor. O fato de ter cunhado e irmãs professores, bem como a vivência e familiaridade com o cotidiano escolar e de algumas tarefas inerentes a ele, parece ter influenciado sua escolha pela Educação Física.

Outro fato destacado pelo professor foi a infância rica em brincadeiras e a presença do esporte, principalmente durante a adolescência e juventude, o que me leva a refletir que a motivação para a carreira também partiu do prazer de jogar, de brincar.

5.3.3 O professor Vicenzo (eu profissional)

No ano de 1974, Vicenzo foi aprovado no seu primeiro vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física, da extinta Escola de Educação Física do Governo do Estado, atualmente Universidade Federal, a mesma universidade na qual trabalha atualmente. Entre os cem candidatos aprovados, conquistou a nona colocação.

Naquele período dos anos 70, o curso de Educação Física tinha um currículo de caráter técnico-desportivo, direcionado quase exclusivamente para a formação do técnico, do treinador desportivo.

Sua formação inicial foi extremamente tecnicista, considera que teve uma formação muito limitada. Ao retratá-la, ele assim se expressa:

Na minha época, a formação era muito tecnicista, deixava a desejar no campo pedagógico e científico, pós-graduação praticamente não existia, mas, no que ela se propunha, que era a formação de técnicos, era excelente. Na formação de caráter do cidadão ficou o exemplo do comportamento de determinados professores, havia muito mais respeito pelo trabalho docente.

A representação que tem sobre a escola de Educação Física, na altura em que a frequentou, é positiva, dizendo que tinha um clima de boas relações entre os professores e entre os professores e alunos. Numa análise mais detalhada, vai descrevendo o corpo docente como uma estrutura de amigos, os professores mantinham amizade entre si, eram amigos para além das relações de trabalho. Consideravam-se amigos fiéis, conviviam socialmente com os familiares, nos eventos promovidos pelo grupo, estavam sempre juntos.

Ainda sobre a época da graduação, o professor recorda-se que, no primeiro ano do curso, um colega de turma comentou que estava deixando de dar aulas de Educação Física numa escola da rede municipal e a instituição precisava, então, de um professor para assumir o seu lugar. Vincenzo foi à Secretaria Municipal de Educação e fez a sua inscrição para a vaga disponível.

Não demorou muito para o chamarem, logo começou a dar aulas de Educação Física e, posteriormente, treinamento de ginástica olímpica (atualmente ginástica artística). Nessa altura, havia conhecido uma professora de ginástica olímpica que tinha treinado uma equipe de meninas nesta escola para competir nos jogos escolares. Interessou-se pelo esporte e passou a estudá-lo.

Embora tenha permanecido apenas quatro meses na escola, foi o suficiente para perceber que tinha facilidade para trabalhar com crianças. Posteriormente, Vincenzo passou a lecionar em outra escola,

uma instituição privada, na qual atuou por três anos. Também foi outro colega da graduação que indicou esta vaga a Vincenzo. Ministrava aulas de Educação Física e, no horário extracurricular, trabalhava com treinamento de ginástica olímpica. Relativamente a este trabalho, comentou que:

Foi um colega da faculdade que me chamou, ele dava aulas de judô e Educação Física, mas queria ficar somente com o judô. Aceitei porque ficava perto da minha casa e receberia por hora-aula como professor. Minha carreira decolou em um mês, assinaram a minha carteira profissional. Formei uma equipe de ginástica olímpica. Treinava a criançada no final do horário das aulas regulares. As famílias deste colégio tinham um alto poder aquisitivo e me pagavam diretamente pelas aulas. Tínhamos um relacionamento muito bom, constantemente era chamado para os aniversários e festas nas casas dos alunos. Fizemos excursões e passeios. A equipe de ginástica olímpica chegou a ganhar alguns campeonatos, foi um sucesso na escola.

A valorização do trabalho foi uma grande motivação para seguir em frente. A diretora observava as suas aulas, e recorda-se que recebia muitos elogios pelo interesse que demonstrava ter pelos alunos. Sobre isso revelou:

O meu trabalho era bastante olhado pela direção. Quando entrei na escola, o professor de Educação Física não era chamado para as reuniões pedagógicas, o que achei um absurdo. Passei a participar, aprendi muito nestas reuniões, foi um complemento para a minha formação na graduação.

Vicenzo concluiu o curso de graduação em 1978. A sua indução no campo profissional aconteceu no ano seguinte, foi convidado pelo seu ex-professor da universidade para ser professor colaborador na disciplina de ginástica olímpica no curso e aceitou o convite. Sobre essa experiência, Vincenzo assim se expressa:

Simone de Miranda

Assumi a disciplina em parceria com o professor titular, porém, por muitas vezes, dava aulas sozinho. Estava no início de carreira e foi bastante difícil por dois motivos: o primeiro porque tinha me formado em 1978 e comecei a dar aulas em 1979 para ex-colegas da faculdade [nesta altura, já universidade federal] era tão jovem quanto eles, e segundo porque tinha experiências com aulas práticas, mas, nenhuma teórica, o que levou um tempo maior para eu aprender e me adaptar.

Concomitante a este trabalho, lecionava no curso de Educação Física de uma universidade particular a mesma disciplina de ginástica olímpica, mas lá permaneceu apenas um ano. Ainda no ano de 1979, Vincenzo prestou concurso para a Universidade Federal na qual estava atuando como professor colaborador e foi aprovado como professor efetivo do curso de Educação Física.

Embora se sentindo inseguro com o trabalho na graduação, falou-me que aos poucos foi aprendendo a lidar com os acadêmicos, principalmente porque foi muito bem recebido pelos outros professores do curso. Ajudaram-no a superar o impacto do início de carreira. Referiu, nomeadamente, a importância do apoio e da aceitação do corpo docente pela sua pessoa.

Por incrível que pareça, apesar de todos terem sido meus ex-professores, me receberam muito bem. Por muitos anos, fui o professor mais jovem no departamento e nem por isso foi um problema. Sempre os respeitei e a recíproca é verdadeira. Não quer dizer que não tive problemas, mas nenhum que tenha deixado marcas profundas. Relaciono-me muito bem com a maioria até hoje.

Aproximadamente dois anos após ter iniciado suas atividades de professor na universidade, fez sua primeira capacitação profissional num curso de Especialização em Treinamento Desportivo. Com o passar do tempo, na altura dos cinco anos de magistério no ensino superior, Vincenzo sentia necessidade de ampliar seus conhecimentos. Mais do que isso, conforme relatou, a esse respeito:

Acho que as indagações iniciaram nas reuniões pedagógicas que participei na escola particular que atuei. Eu tinha sucesso e não sabia por que, apenas a minha graduação não me dava a resposta, esta foi a principal razão de ter abandonado todo trabalho construído lá em 3 anos.

Naquele período dos anos 80, a Educação Física estava passando por mudanças de paradigma, por conta das exigências sociais, econômicas, educacionais e políticas do país na época. Com isso, os cursos de nível superior também precisaram acompanhar e avançar nas discussões curriculares, com o intuito de atender essas exigências e repensar o perfil do profissional a ser formado. Neste caso particular, o perfil do profissional em Educação Física que deveria ser formado.

Foi nesse período que Vincenzo decidiu fazer o curso de Mestrado. Naquela época não existiam muitas opções de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil. No seu Estado, nenhuma universidade oferecia pós-graduação nesse nível. Sendo assim, o professor precisou fazer o curso numa universidade de outro Estado, próximo a sua região. No período entre 1984 e 1989, conseguiu uma licença de afastamento da universidade para poder se dedicar exclusivamente aos estudos.

O Mestrado em Educação Física realizado por Vincenzo foi na área de Aprendizagem Motora. A respeito do curso ele relatou: *“O curso de Especialização me fez mudar um pouco, mas o Mestrado foi tudo. A convivência na universidade, o meu orientador, o mundo se abriu para mim. Aprendi a escrever e pesquisar”*. Realça o significado que este teve para o seu desenvolvimento profissional pela exigência renovada que lhe criou em termos de didática, reflexão e sistematização do trabalho que realiza.

Em 1989, Vincenzo retorna à universidade, agora com o título de mestre. No cenário nacional, a reflexão sobre a formação

profissional em Educação Física se intensificou no final dos 70 e início dos anos 80, o reflexo dessas discussões culminou na proposição apresentada pelo Parecer CFE nº 257/87 e consolidou-se com a Resolução nº 03/87, que propôs avanços para a reforma curricular no curso superior em Educação Física. Foi praticamente nesse período que o professor retornou às atividades na universidade.

Passou por nova adaptação como professor, o clima no interior do departamento era de muitas discussões políticas por conta das novas diretrizes curriculares, foi um período no qual o professor começou a se engajar politicamente na vida acadêmica. Na graduação, adicionalmente à disciplina de ginástica olímpica na qual atuava, Vincenzo passou a lecionar Aprendizagem Motora.

Além da docência na graduação, ele também desenvolveu atividades nos cursos de extensão, ministrou aulas na pós-graduação *lato sensu* do curso de Especialização em Educação Física Escolar.

Na área administrativa, assumiu o cargo de coordenador do curso, no período de 1991 a 1992, foi diretor do Centro de Educação e Desportos em 1996 e também chefe do departamento de Educação Física em 1998. No que se refere a outras vertentes do trabalho do professor na universidade, Vincenzo declarou: *“Todos os cargos marcaram, do primeiro ao último. São cargos eletivos e que muitas vezes formam-se ferrenhas oposições, dá muito trabalho, mas é apaixonante. Apesar de todas as dificuldades financeiras e de estrutura”*.

Na sequência de nossa conversa, perguntei a Vincenzo: de que maneira se descreve como professor? Após refletir por alguns minutos, exclamou ser um pergunta difícil de responder, sobre isso, relatou:

Sou organizado, cumpro os meus horários, me relaciono bem com os alunos, talvez um pouco formal, mas sou uma pessoa que procura observar os alunos com dificuldades e ajudá-los a melhorar. Preservo os

Simone de Miranda

valores morais, apesar de a educação estar mais difícil atualmente. Estabeleço normas com eles e gosto de segui-las sem radicalismo, quando é preciso, sou flexível.

De fato, por ser um professor organizado, consegue acompanhar a situação acadêmica dos alunos individualmente. No caso de identificar, por exemplo, a ausência de um aluno por um longo período de aulas, no retorno desse aluno, procura verificar o que houve. Prefere conhecer o motivo, quando é possível, no caso de alguma questão ou um problema conflituoso gerado na turma. Se a questão estiver relacionada com as suas aulas, saberá o que fazer, diz ele.

Como professor, procura seguir as normas estabelecidas no início do semestre, e sempre está lembrando aos alunos o que foi combinado. Um exemplo, *"... eles sabem que têm um tempo para entrar na sala de aula, caso não cumpram, a presença é válida somente para o segundo horário"*.

Ainda sobre a sua percepção como professor, se considera um educador e, para ele, o papel do professor na sala de aula também é educar para a vida, *"... nos dias de hoje, alguns alunos chegam à universidade completamente sem referências de comportamento, por conta às vezes da ausência dos pais na formação"*.

Na esteira desse assunto, questionei se já havia passado por algum momento de desmotivação na carreira. Vincenzo comentou que já teve momentos de desmotivação desencadeados pela postura dos alunos. Compreende e identifica ser exatamente pelo comportamento que os alunos apresentam diante da pessoa do professor e dos colegas de turma. O fato de não valorizarem o professor, o ensino e o próprio ambiente acadêmico gera o sentimento de insatisfação.

Reconhece que são situações imprevisíveis, *"... e às vezes não sei exatamente como agir"*. *"Acho que nestes últimos tempos, tenho estado desmotivado e acredito que este fato tem ajudado"*.

Embora consiga normalmente resolver a situação, sente ser desgastante porque é uma situação recorrente. Tem consciência das variadas diferenças de perfil do aluno de hoje, em comparação aos alunos que ingressavam na universidade há trinta anos, *"... muitas coisas mudaram, mas o comportamento atual dos alunos tem me incomodado um pouco"*.

As mudanças no modo de viver da sociedade em geral, causadas por conta da evolução tecnológica e pelo quadro econômico atual do Brasil, atingiram diretamente a educação desses jovens e têm se refletido na postura em sala de aula. Por seu turno, Vincenzo aponta ser talvez essa a única dificuldade que sente como professor.

Todavia, para ele, a docência é o trabalho mais importante na universidade, valoriza muito o papel do professor na formação humana e profissional dos jovens. Sente-se realizado quando percebe as mudanças nos alunos, *"... sempre comento com os alunos que o mais importante para mim é a sala de aula, mais do que a extensão e a pesquisa"*. Isso lhe dá motivação para seguir em frente.

Percebo que esta concepção de educador está muito presente na atuação e nos pensamentos do professor, que acredita estar vivendo situações de desgaste emocional por conta de seus princípios como ser humano.

Realizando um balanço dos momentos mais significativos da sua carreira profissional, Vincenzo diz, nomeadamente, que *"a obtenção do título de mestre foi significativo na sua carreira, mas o dia-a-dia com os alunos tem um significado especial, permanente na sua vida, não tem nada que o substitua profissionalmente"*. Sente-se responsável pela formação profissional e do ser humano que está se tornando. Por isso, nas suas aulas chama a atenção dos acadêmicos para a compreensão do conteúdo além de um conhecimento exclusivamente técnico. Na visão dele, precisam compreender a relação do conhecimento com o exercício profissional do professor, *"... não somente a transmissão de conteúdos técnicos, mas os*

valores intrínsecos que podem ser transmitidos”.

Para finalizar a entrevista, manifestei ao professor minha vontade de que falasse a respeito de como pensa que os alunos e os colegas o veem?

Revelou-me acreditar que a imagem refletida nos alunos é a de um professor um tanto formal, competente, dedicado e flexível. Preocupado em desenvolver boas relações entre eles, com a formação profissional que estão adquirindo, sente que gostam da sua maneira de ser.

De fato, por variadas vezes, foi escolhido como professor homenageado pelas turmas na ocasião da colação de grau. Ser organizado com o trabalho é sua característica marcante, desde os procedimentos de avaliação até o controle da frequência, tudo é preparado com cuidado e antecedência. No entanto, tem consciência de que ainda precisa melhorar com respeito à metodologia de ensino, se percebe um tanto tradicional em sala de aula, e sabe que os alunos também o sentem assim. Costuma usar o quadro negro e o retroprojeto para dar aulas, confessa que precisa aprender a explorar as mídias e usá-las em sala de aula.

5.3.4 Eu social

Socialmente, Vincenzo é uma pessoa de boas relações. Não apenas com a família e os amigos, mas no trabalho também. Relativamente aos alunos, analisa que, há algum tempo, as relações foram mais fortes e mais próximas. Existiu um tempo em que participava ativamente dos eventos promovidos pelos alunos, frequentemente era convidado para as festas.

Relatou que *"durante o mês de julho, a universidade promove o Festival de Inverno numa outra cidade do Estado"*, é um evento com programação cultural, social e esportiva organizada e executada pelos acadêmicos, com o apoio dos professores. Mobiliza muitos

alunos e a comunidade da cidade. Vincenzo era um dos professores da Educação Física que acompanhava os alunos, e com eles permanecia aproximadamente durante dez dias, período no qual se constituíam boas amizades. Contudo, por opção pessoal, atualmente não participa mais desses eventos, e de outros semelhantes que são promovidos.

Os convites dos alunos para os churrascos ainda acontecem, mas em menor frequência; esporadicamente os aceita. Embora os alunos continuem a realizá-los, o professor já não é tão lembrado. Vincenzo brinca ao comentar “... *acho que estou ficando velho*”! De fato, tem reservado seu tempo livre para outros momentos prioritários de sua vida, prefere ficar em casa, se reunir com a família e parentes, fazer outros programas.

Vicenzo, em outros tempos, também promovia projetos de extensão, e tinha alunos-estagiários e bolsistas que trabalhavam com ele. Existia uma aproximação, um envolvimento para além da sala de aula, que colaborava para tornar as relações mais fortes entre eles. Atualmente, a sua relação com os alunos se restringe à convivência em sala de aula e nos corredores da universidade.

Para além dos alunos, as suas relações com os funcionários da instituição também são tranquilas. Nessa equipe de trabalho, há pessoas bastante próximas a ele, desenvolvem os serviços de caráter administrativo, tudo que diz respeito a essa parte no curso é executado por eles. Inclusive, dois desses funcionários já frequentaram a casa de Vincenzo. Adicionalmente, o professor relatou ter outra equipe de funcionários exclusivos do almoxarifado central, localizado numa construção ao lado do prédio do departamento, com essas pessoas tem uma relação pessoal fortíssima. Costumam comemorar juntos as festas de aniversário e de final de ano, são pessoas com mais tempo de trabalho na instituição e mais conhecidas de Vincenzo.

Nesta passagem, quanto às relações sociais no trabalho, ele declarou que, atualmente, a relação com os colegas está mais difícil.

Diferentemente do início de sua carreira na universidade, quando constituiu um vínculo de amizade mais forte. Lembra, porém, que havia um número menor de docentes no curso, em comparação ao de hoje. Nestes últimos tempos, aconteceram várias trocas de professores no departamento. Muitos se aposentaram, outros solicitaram transferência, e alguns se afastaram para estudar. Na sua análise, também percebe que antes existia o interesse comum pelo desenvolvimento do trabalho exclusivo da graduação.

Com as mudanças no quadro de professores e com a criação do curso de Mestrado e Doutorado no departamento, os interesses individuais foram se modificando e aumentando, conseqüentemente, a disputa pelo espaço, pela conquista de uma posição hierárquica superior desencadeou um clima de competição. A graduação deixou de ser o principal foco de interesse e as relações pessoais se tornaram mais conflituosas. Vincenzo percebe o meio acadêmico difícil para o desenvolvimento de relações mais aprofundadas porque os professores têm grande dificuldade de separar a discussão de uma ideia da discussão pessoal.

Para ele, se houvesse mais harmonia, mais respeito entre os colegas no departamento, a satisfação com o trabalho seria plena. Atualmente, atua num ambiente onde o relacionamento interpessoal está difícil, por se tratar de uma instituição de ensino público, os profissionais sentem-se no direito de defenderem somente os próprios interesses, dificilmente pensam no coletivo.

O professor defende que possuem recursos humanos e institucionais para desenvolver um trabalho de qualidade na graduação, no entanto, as dificuldades a vários níveis do clima organizacional impedem que qualquer tentativa de tomar iniciativas seja bem-sucedida. E, na ausência de um projeto político pedagógico aglutinador de vontades e de propósitos educativos, os docentes tendem a estabelecer as suas afinidades seletivas.

Vicenzo prioriza seu tempo livre para o convívio social com os

filhos, parentes e amigos. Sua irmã mais velha reside perto de sua casa, gostam de estar juntos. Tem uma excelente relação pessoal com a família de maneira geral, os filhos normalmente o acompanham nos passeios.

Aprecia visitar os parentes na cidade onde nasceu, são pessoas alegres e festivas. Os dois irmãos mais velhos de Vincenzo trabalham no porto da cidade e constituíram família por lá. Considera ter uma família muito unida. Inclusive com a ex-esposa mantém uma boa relação, conversam a respeito dos filhos quando é preciso, sem problemas. Durante o casamento, ele conviveu muito com os amigos da esposa, tinham uma vida social intensa de muitos encontros e festas.

Posteriormente ao divórcio, Vincenzo continuou mantendo vida social ativa por um período, tinha variados programas com os amigos. Com o passar do tempo, os encontros foram diminuindo. Atualmente convive socialmente com os colegas do clube onde pratica futebol e frequenta a sauna. É comum ser convidado para muitos jantares, mas nem sempre participa, prefere não assumir compromissos dessa natureza *"... se eu me envolver, terei uns dez jantares por semana"*.

Com os amigos do futebol, às vezes faziam programas juntos, no entanto, após o casamento de alguns, os encontros se tornaram menos frequentes, mas considera ter amigos fiéis nesse grupo, se for o caso de necessitar de ajuda, poderá contar com eles. Vincenzo encara essas relações de idas e vindas bastante naturais, as pessoas constituem famílias e os interesses passam a ser outros, tem fases que está sozinho e outras que tem uma companheira e prefere outros programas. A vida social do indivíduo é influenciada pelo contexto e pelas pessoas que nele atuam, desta maneira, aprende-se a se relacionar e adaptar-se às circunstâncias.

No condomínio onde reside, tem um vizinho que se tornou um grande amigo, é como um irmão para ele, *"... a família é muito*

chegada, muito próxima, é como um irmão mesmo, sabe? Ele me considera e também considero muito ele". Eles têm uma relação de afinidades, de amizade muito forte.

Vicenzo comenta não ter muito tempo para o lazer, por esse motivo, precisa fazer as suas escolhas para desfrutar do tempo com qualidade. A falta de tempo é um fator que tem lhe incomodado, precisa terminar algumas coisas na sua casa, que demandam da possibilidade de cuidar e acompanhar as obras. Contudo, não é uma necessidade imediata, diferente da situação que está vivendo com o filho mais novo. Relatou que sente estar passando por uma relação conflitante na família, porque o filho não gosta de estudar e isso o tem preocupado bastante.

Para além desses fatos, tem vivido relações muito positivas com as pessoas e consigo mesmo. Os meninos passaram a morar com ele na altura da preparação do filho mais velho para o vestibular. Foi uma fase um tanto conturbada para eles, pois também nessa época nasceria o meio-irmão de seus filhos, fruto do segundo casamento da ex-esposa com o atual marido. A partir desse período, os filhos deixaram a cidade onde a mãe vive e atualmente residem os três na casa de Vicenzo. Todavia, o fato de a ex-esposa ter constituído outra família não os impede de se relacionarem bem uns com os outros. A esse respeito, ele diz: *"Não posso reclamar, porque me relaciono bem com as pessoas, é muito difícil ter conflitos, revoltas, atritos. No geral, convivo bem"*.

Adicionalmente ao trabalho de docência na universidade, Vicenzo está exercendo no momento a função de coordenador do grupo preparador de área do Núcleo de Concursos da Universidade. Há algum tempo vem prestando serviços para este setor da instituição e acredita ter recebido o convite para ser coordenador por ter sido indicado por outra pessoa do grupo de trabalho, por acompanharem e reconhecerem o trabalho que tem desenvolvido. Para ele, foi algo bastante positivo para o seu percurso profissional, e

associa essa ascensão na carreira com as relações pessoais que estabeleceu, que acontecem e se tornam determinantes nesse tipo de decisão.

Numa reflexão rápida que faz do seu percurso profissional e, conseqüentemente, da sua vida pessoal, aponta o curso de Doutorado como algo que desejou realizar, mas, por circunstâncias pessoais da época, tornou-se inviável. Quando houve a oportunidade de cursar, estava vivendo o processo de divórcio, período no qual os filhos ficaram com a mãe e ele perdeu um pouco o vínculo familiar, sentiu muito este fato, que o afetou emocionalmente. Não se sente arrependido porque foi uma opção pessoal, mas, desde então, a possibilidade de cursar Doutorado foi ficando mais distante, mas não está *“totalmente descartada”*.

5.3.5 Eu na percepção de mim enquanto profissional

Perguntei a Vincenzo, qual é o seu papel como educador? Sem hesitar, respondeu entender o professor como um profissional do ensino. Haja vista ser um profissional, exerce seu ofício assim como os demais de outras profissões. Desenvolve o seu trabalho com ética, reconhece ter esse compromisso com a sociedade e procura cumprir bem a que foi destinado.

Quando entro na sala de aula, estou numa posição profissional, sou um professor. Se sou profissional, preciso fazer o melhor possível. Explico aos alunos que a minha prioridade na universidade é dar aulas, esta é a minha principal tarefa profissional enquanto professor. E futuramente, quando também se tornarem professores, precisam agir como profissionais.

Sempre dar o melhor de si, esse é o lema do professor na sala de aula, prezar pelo profissionalismo, pela eficiência na ação pedagógica. Observa os alunos um tanto desacreditados com a profissão de professor, por esse motivo, constantemente enfatiza "a

importância de visualizarem o professor como um profissional”.

Reconhecido como um profissional com responsabilidades a serem cumpridas, a sociedade deseja e exige essa postura deles. Desta maneira, Vincenzo compreende o papel do professor no ensino superior e, particularmente, na formação de professores, está para além do desenvolvimento do conteúdo específico propriamente dito em sala de aula.

O professor vê o conteúdo como um meio para promover a formação e o desenvolvimento dos seus alunos. Para ele, o docente tem em suas mãos o dever de formar profissionais competentes, mas também é seu compromisso contribuir com a formação humana. Neste contexto de formação, a competência profissional adquirida não está dissociada da pessoa que está se desenvolvendo, caminham juntos. Por isso a importância das ações realizadas pelo professor na sala de aula. Vincenzo acredita que “... o exemplo do bom professor pode servir de modelo para as ações dos futuros professores”.

O fato de os acadêmicos ingressarem na universidade, numa fase da vida em que estão adquirindo maturidade, exige mais do professor-formador. A educação escolar que a maioria traz é o resultado do controle que a escola exerce sobre o aluno, seguram o estudante pela nota, ditam o que pode ou não fazer. Quando chegam ao ensino superior, surpreendem-se ao não encontrar mais este quadro na sua vida de estudante. Ficam sem chão, porque sempre fizeram por eles.

Com o propósito de ajudá-los, Vincenzo estabelece as normas já comentadas anteriormente, e destaca a necessidade de se tornarem “espectadores, não podem faltar às aulas, tudo tem um sentido para a formação que estão adquirindo, demonstro respeito por eles e exijo deles também”.

O acadêmico de hoje não é o mesmo de trinta anos atrás, as mudanças sociais afetaram a educação das crianças e dos jovens. Estão crescendo numa realidade na qual a família está parcialmente

presente para educá-los. Ao mesmo tempo, a sociedade exige da escola um conjunto de papéis que não está a seu alcance, passou a existir uma transferência de responsabilidades que culturalmente era da família, a educação dos filhos.

Nesse contexto de mudanças sociais, o papel do professor também se transformou. Antes era comum identificar um ou dois alunos que mostravam comportamento inadequado, hoje se identifica o grupo, e um ou dois que se destacam de modo positivo. Inverteram-se completamente os valores. Para conseguir realizar o seu trabalho, o professor precisou compreender e se adequar a esta realidade. Mas Vincenzo mantém os seus princípios como educador, para ele, os valores humanos devem ser preservados. Se não houve o aprendizado antes de chegarem à universidade, ao menos nas suas aulas precisam demonstrar que estão amadurecendo, se modificando, com vistas a se transformarem em bons profissionais.

Outro ponto destacado por Vincenzo é o número de candidatos inscritos no vestibular para o curso de Educação Física, a procura nos dias de hoje aumentou, em comparação ao período dos anos 80 e 90. A disputa pela vaga é maior, consequentemente, o esperado seria receber alunos de nível intelectual elevado, o que não tem acontecido exatamente nessa proporção. Existem os bons, mas também o contrário, alunos sem conhecimentos considerados básicos.

“Temos alunos inteligentes, cultíssimos, mas também temos alunos fracos”. Nesse cenário de mudanças, ele percebe que os alunos saem da universidade com uma formação de menor qualidade e, em sua opinião, a separação do curso em bacharelado e licenciatura também contribuiu para agravar esse quadro. *“Eu preferia como era antes, um só curso, acho que o aluno saía melhor preparado”.*

A área da Educação Física nessas duas últimas décadas passou por variadas mudanças. No âmbito acadêmico, especificamente a última reforma curricular provocou desconfortos em algumas

instituições, atingindo os departamentos e a vida dos professores. Dependendo da maneira como o professor sentiu o impacto dessa mudança, pode ter afetado ou não a qualidade de ensino. No caso de Vincenzo, não impactou na qualidade das suas aulas:

De forma alguma, não alterou em nada. Entro na sala de aula com a mesma disposição, com a mesma vontade. Esse tipo de reforma, mudança, não me afeta. Consigo lidar bem no que diz respeito a assuntos administrativos e ao meu trabalho com os alunos na sala de aula.

O professor demonstra segurança em relação ao seu trabalho na sala de aula, o retorno dos alunos lhe dá essa confiança. *"Todo final de semestre eu faço uma avaliação da disciplina, então não é uma análise subjetiva, é um resultado concreto, o retorno é muito positivo, por isso tenho tranquilidade para trabalhar".*

Com esse procedimento, ele procura melhorar a partir do que é apontado pelos alunos. No momento, está tentando incluir aulas práticas em sua disciplina de Aprendizagem Motora, exclusivamente teórica, esta foi uma das solicitações apontadas pelos alunos nas avaliações dos últimos semestres.

Todos os professores passam por diferentes fases na carreira durante seu percurso profissional, associado a essas fases, acontece concomitantemente o seu desenvolvimento profissional.

No seu modo de entender, no desenrolar dos anos o professor vai encontrando seu jeito próprio de dar aula. Vincenzo percebe ter se transformado ao longo da sua carreira profissional, quando iniciou no magistério superior era jovem, recém-formado e tímido.

"Eu me formei e comecei a dar aulas na universidade para alunos da minha idade, colegas da minha turma que ainda não haviam se formado". A dificuldade com a docência existia porque o curso de graduação não capacitava o acadêmico para o magistério, preparava o educador físico para trabalhar com os esportes, com o

treinamento desportivo. No caso dele, sentiu o impacto, pois estava iniciando a sua carreira como docente no ensino superior. Vincenzo relatou que não havia diferenças entre os seus alunos e ele, basicamente tinham a mesma idade, foi um início de carreira difícil.

No entanto, foi superando gradativamente essa dificuldade. Nos anos seguintes, continuou a melhorar a sua capacidade de relacionamento com os alunos. O fato de dominar, conhecer profundamente o conteúdo da ginástica olímpica o deixava mais seguro, foi aperfeiçoando sua didática e adquirindo desenvoltura. Iniciou sua carreira como docente do ensino superior ministrando a disciplina de ginástica olímpica, conteúdo exclusivamente prático e que ele já dominava. Vincenzo reconhece ter sido esse um fator positivo e facilitador, haja vista que trabalhar com aulas práticas não exigia domínio didático do professor daquela época, como era necessário para as aulas teóricas.

"Eu era muito tímido. Nossa! Hoje não sou muito, consigo dar conta. Com a segurança, fui aprendendo a ter mais desenvoltura para falar". O professor relatou que, quando retornou do curso de Mestrado, assumiu também a disciplina de Aprendizagem Motora na graduação, fato que exigiu de Vincenzo um melhor domínio didático para ministrar as aulas, por ser uma disciplina eminentemente teórica.

Nesta altura, já se sentia mais bem preparado, com o curso de Mestrado, teve a oportunidade de minimizar a timidez e aprofundar os conhecimentos didáticos. Complementarmente, a disciplina de metodologia do ensino superior também o ajudou a tornar-se um professor mais seguro didaticamente, embora admita ter se tornado *"autodidata"*. Vincenzo preparava suas aulas sozinho, pesquisava nos livros, preocupado em conseguir um bom domínio científico e didático que lhe permitisse atuar da forma desejada.

Vicenzo, numa reflexão rápida, analisa ter se desenvolvido muito profissionalmente naquela fase de sua carreira. O resultado

desse crescimento constata nos dias de hoje. Atualmente, sente ter mais facilidade para liderar uma situação, se for necessário. É capaz de comandar uma atividade, ou uma tarefa para todos os tipos de grupos de pessoas, apesar de ainda se considerar uma pessoa introvertida.

Mas nem sempre foi assim. Na profissão, passou por momentos nos quais foi mal interpretado pelos colegas, quando a sua intenção era a de ajudar. O fato de expor a sua opinião e ser apoiado incomodava outros colegas, que entendiam essa atitude como uma maneira de alcançar uma liderança. Os professores mais envolvidos nos assuntos administrativos da universidade, particularmente aqueles que já estiveram à frente de um cargo administrativo, naturalmente passam a ser vistos como líderes.

Na fase em que se encontra profissionalmente, ele comenta estar muito tranquilo, *“não preciso provar mais nada, nem para mim nem para ninguém”*. Continua a se dedicar à preparação das aulas, nesses últimos anos aprendeu a escutar mais os alunos, discutir e acatar as sugestões, quando acha por bem. Diferente da sua formação e da sua prática docente de início de carreira.

Quando olha para trás, relata que foi grande o seu desenvolvimento profissional:

Eu acho que mudei nesse sentido porque eu tinha uma história, um exemplo de professor comandando e só, entre aspas, o processo era do professor para o aluno. Não existia uma relação de troca entre os alunos e o professor, entre alunos e alunos. Eu mudei, mudei demais, eu lia bastante, e também não ficava focado exclusivamente nos assuntos de Aprendizagem Motora e de comportamento motor, eu buscava mais. Continuo indo além, vou aonde o aluno precisa. Procuro relacionar os conteúdos com os assuntos de outras disciplinas, busco a relação com o desenvolvimento motor, com a metodologia da Educação Física para trabalhar na Aprendizagem Motora. Hoje enxergo assim, a formação do professor acontece na relação, na integração, na conexão entre os assuntos.

Segundo ele, visualizar a formação do profissional de Educação Física neste contexto é fundamental para compreender os alunos e ajudá-los a crescerem e se tornarem professores competentes e com os pés nos chão. Frequentemente questiona os acadêmicos, leva-os a refletirem sobre a formação que estão recebendo. Faz perguntas, como, por exemplo, "Por que este conteúdo é importante para o professor e para o aluno?", "Na prática docente, como irá lidar com este conhecimento?", "Para que serve isso na minha formação?". Instiga-os a pensarem a respeito do que estão aprendendo e não apenas absorverem o assunto sem compreender o sentido para a sua formação, da aplicabilidade na prática, no cotidiano com o aluno.

No que diz respeito aos melhores anos da sua carreira profissional, não lembra se existiram exatamente neste tom. Pensa ser difícil identificar, pois passou por variadas experiências como docente, também viveu a experiência administrativa. Cada qual, a sua maneira, tinha o lado positivo e o negativo, dependia do contexto da época, da fase em que estava na carreira. São ciclos da vida profissional e o professor envolvido poderá passar por essas fases de modo satisfatório ou não.

Eu acho muito difícil falar, é subjetivo, talvez na docência não esteja no meu melhor ano; a respeito das relações pessoais, já foi melhor em outros tempos. Então, são vários momentos, fica difícil apontar se este é o melhor ou pior momento!

Quanto aos melhores anos da vida pessoal, disse-me ter sido a época em que os filhos eram crianças. *"Foi durante a infância dos meus filhos, eu acho que foi a fase na qual fui mais feliz, foi muito bom. Eu sempre me dediquei bastante a eles".*

Relativamente ao desencantamento com a profissão, não

passou propriamente por uma crise, mas reflete o mal-estar que sentiu por conta da situação financeira pela qual o professor do ensino público superior passou algum tempo atrás. Pelas condições de trabalho que a universidade oferecia, tiveram um período de precariedade, de escassez de recursos para desenvolverem as aulas. Lembra que houve uma grande insatisfação pela não valorização do professor no interior da universidade. Contudo, diz o professor: *"jamais deixou essa situação afetar o seu trabalho na docência"*. Atualmente, a universidade oferece ótimas condições de trabalho e, financeiramente falando, também houve uma melhora.

Hoje, na universidade pública federal, está de uma maneira que eu nunca tive em termos de estrutura, o que temos hoje é muito bom. Teve uma época que o sucateamento era terrível, não tínhamos dinheiro para comprar uma lâmpada.

A atualização profissional na vida do professor Vincenzo é permanente nos dias de hoje. Profissionalmente, procura se atualizar por meio de leituras. É a fonte de referências que utiliza para acompanhar o que se tem produzido de novo e o que as pesquisas na Educação Física têm revelado como perspectivas para o desenvolvimento da área, para onde caminhamos, enquanto campo de conhecimento científico. Diferentemente de outros tempos, nos quais participava com mais frequência de eventos como congressos, simpósios e similares.

Recentemente, cursou a disciplina de Controle Motor no curso de Doutorado e participou do grupo de pesquisa na própria universidade. A respeito de realizar cursos de aperfeiçoamento, ele tem participado, mas são direcionados ao seu desenvolvimento pessoal. Vincenzo tem refletido muito sobre a sua vida no tempo presente, tem como objetivo profissional e pessoal manter a qualidade de ensino na graduação e na sua vida pessoal. Não perdeu

totalmente de vista o projeto de cursar Doutorado, é uma decisão que vem amadurecendo, tem refletido a respeito, mas ainda tem dúvidas sobre esse investimento pessoal e profissional.

Não faltam muito anos para ele se aposentar como professor, contudo, não é um fato que o tem feito parar para refletir profundamente. Deseja, sim, ter estabilidade pessoal. Espera poder viajar, conhecer outros lugares.

Nas férias do verão de 2008, o professor passou por um momento delicado na sua vida, sofreu um infarto e precisou passar por um procedimento cirúrgico. Vincenzo tem um problema crônico de colesterol, congênito, e também um histórico de outros infartos na família. Em relação a isso, ele desabafa *"... graças a Deus eu estou com a vida normal, tomando medicamentos diariamente, mas me sentindo bem"*.

Há tempos está se tratando, sempre controlando o nível do colesterol. No entanto, por alguns dias durante as férias acadêmicas, se descuidou com o medicamento, deixou de tomá-lo e, como consequência, teve uma artéria obstruída, precisou fazer uma angioplastia. Relatou-me com um ar exclamativo e feição um tanto tensa: *"Foi uma coisa que me afetou emocionalmente, estou bem, mas, na época, pensava: 'será que vou voltar a ser normal?'"*

Refletindo sobre o acontecimento, Vincenzo me disse que:

Como pessoa, dificilmente sente-se para baixo, não é de ficar impressionado com problemas de saúde quando aparecem. Já passei por outros momentos delicados, mas sempre aguentei bem. Nunca tive problemas de depressão. Mas, neste caso, senti que a barra pesou. Deixei de ver o sentido de certas coisas na vida ... Por que vou torcer para o Coxa? (risos).

Durante o processo pós-cirúrgico, professor Vincenzo ficou uma semana na casa da irmã, *"... lá não fazia nada, isso me deprimiu um pouco"*. Contudo, aos poucos foi retomando as atividades diárias,

como dirigir, trabalhar e jogar futebol.

Nesta altura, havia se comprometido a ajudar na realização de um estudo no grupo de pesquisas do Doutorado, referente à disciplina que tinha cursado como aluno especial na universidade. No entanto, precisava dispor de tempo livre para estudar, traduzir textos e para as demais exigências que uma pesquisa demanda. Precisava usar os fins de semana para realizar essas tarefas.

No dizer do professor, estava passando por um dilema, sentia-se bastante dividido entre os estudos e a sua qualidade de vida. Nesta complexidade de dilemas, Vincenzo questiona-se se a opção pelo estudo seria o mais correto para a sua vida nesta altura. Refletiu muito a respeito e decidiu que, pelo menos naquele momento, abriria mão dos estudos, que precisava deste tempo para cuidar de si mesmo, a prioridade do momento era a saúde e a qualidade de sua vida. Houve, portanto, uma interrupção do seu trabalho de pesquisa e, em função do trabalho no Núcleo de Concursos, está difícil para Vincenzo retomá-la.

5.4 Análises dos três casos

5.4.1 Introdução

A narrativa foi o suporte metodológico adotado neste estudo, explorada para construir a história de vida de cada um dos nossos protagonistas, os três professores participantes. Na análise desses casos, as quatro dimensões de interesse do estudo (eu pessoal; eu profissional; eu social; e eu na percepção de mim enquanto profissional) compuseram a biografia dos professores de Educação Física universitários. Para cada uma dessas dimensões, identifiquei as marcas, os acontecimentos relevantes no desenvolvimento humano (pessoal e profissional) dos professores, que sinalizaram as etapas do

percurso profissional. Etapas compreendidas, neste estudo, como os estágios ou os ciclos de vida (pessoal e profissional).

Os dados que trago nesta seção foram obtidos essencialmente a partir das entrevistas de caráter semiestruturado, realizadas com os três professores-pesquisados. Para além da minha análise e interpretação dos casos, também estão contempladas as falas mais significativas, retiradas do próprio discurso dos professores a respeito de cada uma das quatro dimensões e o olhar da teoria pesquisada, tratando-os cientificamente.

A pesquisa foi desenvolvida em um extenso período de tempo, por se tratar de indivíduos que, por características próprias, atuam significativamente executando diferentes atividades em locais diversificados, a saber: docência na graduação e pós-graduação, e gestão pública e privada, o que ocasionou certo atraso na recolha de dados, por causa do acúmulo de atividades que eles exercem. No entanto, esse fator nada interferiu na qualidade da coleta de dados necessários para a pesquisa. Esta investigação centra-se no professor-formador de Educação Física e tem como finalidade maior descrever e compreender como os professores se desenvolvem profissionalmente em pensamento e ações no contexto de formação e prática docente durante os ciclos de vida (pessoal e profissional).

Com isso posto, e diante da descoberta dos traços e marcas que caracterizaram o desenvolvimento dos nossos três professores, apresento a suposta contribuição da investigação na formulação de questões para um referencial de formação docente e para compreensão da profissão do professor universitário de Educação Física.

A análise das histórias de vida de Neto, Kobe e Vincenzo me levou a identificar e tratar dos temas presentes no percurso profissional dos professores de Educação Física do ensino superior, os quais passo a chamar de *"narrativas de professores universitários sobre seu processo de desenvolvimento profissional"*.

5.4.2 Narrativas do “eu pessoal”

Esta síntese diz respeito aos acontecimentos relevantes das fases da infância e juventude e das relações familiares dos três sujeitos pesquisados, com o objetivo maior de “*conhecer a pessoa do professor*”.

Para contemplar a dimensão pessoal, o “eu pessoal” dos professores, não pretendi fazer uma reflexão voltada somente ao passado por eles vivido. Por meio do estudo biográfico, procurei sistematizar e interpretar os principais aspectos/marcos relacionados ao contexto familiar, educacional, cultural, político e social de variados períodos da vida, como a infância, a adolescência e a juventude.

Durante o processo do desenrolar da pesquisa, foi se tornando esclarecedor que a história profissional está articulada à história de vida do professor, levando-me a compreender que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado com a sua história de vida e formação, ou seja, “ninguém se forma no vazio”, Vieira (1999).

Para a síntese do “eu pessoal”, foram focadas as trajetórias anteriores ao magistério (a vida que antecede a habilitação profissional), os percursos de vida: lembranças da fase da infância até a juventude e recordações da escola e das relações com os amigos e familiares.

Os nossos três atores sociais situam-se na faixa etária entre 47 e 52 anos, assim, concentram-se em termos do ciclo vital, que Erikson (1985) denomina vida adulta.

Os percursos de vida dos três professores de Educação Física universitários são marcados por um conjunto de variados acontecimentos, fatos/episódios marcantes, os quais são compreendidos como os de maior importância. Provavelmente, esses

fatos são também aqueles mais lembrados pelos nossos atores. Nos relatos são encontradas as diferenças e semelhanças entre os professores, relativamente às experiências vividas na infância, como estudantes, e nas relações com os amigos e familiares.

Os três professores, Neto, Vincenzo e Kobe, têm boas lembranças da época da infância, adolescência e juventude. Os fatos por eles narrados, levaram-me a perceber que as suas relações interpessoais significativas desenvolveram-se no contexto familiar praticamente até a entrada na juventude e foram determinantes para as pessoas e profissionais que se tornaram. De maneira geral, o primeiro contexto socializador dos três professores ocorreu no meio familiar e o segundo contexto no meio escolar e esportivo.

As memórias da infância foram narradas com muito entusiasmo e de forma detalhada. Os depoimentos se detêm muito sobre o caráter lúdico dessa fase na vida de cada um. Recordam-se das brincadeiras, mais precisamente do período que estavam autorizados a brincarem na rua com os amigos, com os irmãos e parentes. Na primeira infância, as brincadeiras com bolas já eram predominantes, especialmente as que envolviam o futebol, que no futuro tornar-se-ia a paixão dos três professores. Compreendi o significado da presença do movimento corporal já presente, desde cedo, no processo de socialização dos participantes.

Conforme descreve Garanhani (2004, p. 22), é:

na pequena infância que o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

Os três professores vêm de famílias numerosas, constituídas de muitos irmãos e parentes, e esse convívio com outros indivíduos contribuiu para aperfeiçoarem a sua expressividade. Havia liberdade

de movimentos corporais entre eles, uma autonomia na movimentação que fez deles meninos e jovens habilidosos com a prática de atividades físicas. Estavam sempre em grupos, brincando na rua, no quintal de casa e nos clubes das cidades nas quais viviam. Para eles, foram momentos felizes, nos quais tiveram a oportunidade de se movimentar sem restrições, haja vista não existir na época a predominância da violência nas ruas que presenciamos atualmente.

Para eles, a infância foi percebida como momentos de interações demasiadamente significativas. Tiveram a oportunidade de assumir papéis sociais próprios da idade, aprendendo, com isso, a se relacionar num contexto de socialização no qual as crianças tinham vez e voz, elementos importantes na construção da identidade do indivíduo.

Os três investigados são originários de famílias trabalhadoras do interior do Estado, constituídas na década de 50. Viveram em ambientes agradáveis, em bairros e cidades onde as pessoas se conheciam e conviviam. As famílias eram chefiadas pelos pais, mais precisamente pela pessoa do pai, com exceção da de Vincenzo, que perdeu o pai ainda muito criança, aos 2 anos de idade, e sua mãe, então, assumiu a chefia da família.

Essas famílias já possuíam um projeto de escolarização para os filhos; entre os chefes de família, nenhum tinha ensino superior. Para as famílias dos três professores, a escola se configurava uma conquista importante, pois desde muito cedo já se considerava a aquisição do conhecimento uma forma de obtenção de sucesso.

As experiências escolares dos três investigados aconteceram em escolas públicas com os professores, amigos e irmãos. Estudaram o primeiro grau no interior do mesmo Estado e concluíram o segundo grau na capital. Em geral, as lembranças que possuem da escola são boas, apesar de não terem memórias marcantes (episódios) sobre professores ou das escolas durante o percurso da infância à juventude. Dos três, somente Neto e Vincenzo afirmaram terem

convivido com bons professores de Educação Física, Kobe não se referiu a nenhum professor como um bom professor: *"Não me lembro de ter tido bons professores de Educação Física, não me lembro. Na verdade, a lembrança que eu tenho das aulas na escola, são aquelas calistênicas, né, que tinha de fazer ginástica"*.

Enquanto alunos, Vincenzo foi o que mais teve destaque na escola, era excelente, considerado um exemplo de aluno, *"o primeiro aluno da turma"*, mais precisamente no primeiro grau. Kobe e Neto não tinham problemas com a escola, apesar de confessarem que estudavam somente o suficiente para serem aprovados, sem nunca terem sido maus alunos.

Kobe e Neto consideram terem sido bons alunos, e afirmam que esta característica é familiar. Quanto ao exemplo na família de Neto, que se lembra de as irmãs terem sido extremamente aplicadas aos estudos, ele relata: *"fui um aluno médio, estudava o suficiente, porém tinha de me esforçar, mas sempre dei conta do recado e nunca tive uma reprovação"*, e continua *"... o meu interesse mesmo era me sobressair no esporte, para compensar o sucesso das minhas irmãs nos estudos"*.

Foi no período escolar que os pesquisados descobriram a vocação para o esporte, o qual se tornou o principal eixo socializador de suas vidas. A escola surge com enorme vitalidade nos depoimentos quando se referem à prática desportiva realizada. Os três ressaltam o valor de suas experiências esportivas, enfatizando a oportunidade de se tornarem integrantes de equipes que representavam as escolas, os clubes e as cidades nos campeonatos desportivos. Foi um período de vivências positivas com a Educação Física e de aproximação com a ocupação profissional.

O depoimento do professor Kobe dá conta das lembranças que lhe ficaram marcadas por conta da vida com o esporte:

Competitivamente, foi a partir dos 15 anos que eu comecei realmente a

Simone de Miranda

participar de campeonatos oficiais, com 15 anos disputei os meus primeiros jogos abertos do Estado, no futebol de salão. Eu sempre tive, por ser uma cidade pequena, um destaque esportivo muito grande na cidade, fazia parte do time principal da cidade. Então eu jogava e defendia a cidade tanto no futsal como no handebol. Tínhamos os campeonatos interclubes, entre as escolas, e outros.

Para os três professores, a prática desportiva era o principal objetivo daquela época. A vida girava em torno dos estudos e do esporte. Quando não estavam na escola praticando, se encontravam nos clubes ou nas quadras para jogarem com os amigos. Foi uma fase de intensa movimentação corporal e de constituição de amizades, que se tornou determinante para a escolha profissional no futuro. A esse respeito, Cavaco (1993, p. 25) aponta:

A vida cotidiana não se circunscreve apenas a um processo de reprodução. Através do agir cotidiano desenvolvem-se processos de contínuas exteriorizações por parte dos indivíduos, exteriorizações essas que fomentam novas sociabilidades, interações diferentes, mudanças nos modos de vida. As práticas cotidianas também têm, portanto, um poder transformador, podendo assim originar novos níveis institucionais e estruturais.

Em sua fala, é comum Neto utilizar termos relacionados a sucesso: *“me sentia vitorioso, eu conseguia”*, apontando para um olhar evolucionista com relação a sua própria história. Ainda que os pais não lhe acompanhassem, tinha apenas uma queixa: *“meus pais, devido às suas atribuições, não participavam muito da minha vida esportiva, não iam assistir aos jogos, então, sempre que eu ganhava uma medalha, um jogo, contava com muito entusiasmo a eles”*. Veremos, adiante, como esse olhar sobre a trajetória de um menino desafiador, conquistador, será um dos elementos configuradores de uma identificação positiva com seus atuais alunos no ensino superior.

Todavia, para além do sucesso esportivo, aparecem algumas dificuldades vividas por Vincenzo e Kobe no contexto social de suas

vidas. A mais frequente é a avaliação que fazem de si mesmos como indivíduos tímidos. Kobe relatou-me em uma das entrevistas que, sendo de origem simples, de classe social de baixa para média renda, sentia-se desconfortável para circular no meio frequentado por pessoas de camadas sociais mais altas.

De fato, a questão do choque cultural é natural entre os jovens, e neste caso Kobe não tinha referências que o ajudassem a lidar com essa questão. *"Naquela época, por ser uma cidade pequena, muitos dos acontecimentos giravam em torno do poder aquisitivo, acabava existindo a comparação social, né? Então eu optava por não frequentar muito as festas".*

Conforme aponta Dominicé (1988),

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade: disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais. Outras características são construídas a partir dos estímulos recebidos do ambiente histórico, social e cultural, sofrendo influência das estruturas de ordem econômica, política e educacional. Esses elementos pesam sobre as opções que cada pessoa faz e acabam pré-escrevendo o futuro, orientando escolhas pessoais e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional de cada indivíduo. Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda (p. 56).

O autor também acrescenta que na narrativa biográfica, "[...] todos os que são citados fazem parte do processo de formação".

Com exceção da mãe de Neto, as demais são professoras, atualmente aposentadas. No entanto, apesar de Neto não ser filho de professora, suas irmãs mais velhas se formaram nessa profissão. Com isso, as primeiras orientações para os estudos recebidas pelos investigados partiram em grande parte de suas mães e irmãs. Naquela época, era comum apenas a mãe ficar encarregada da educação dos filhos, por estar mais presente em casa.

No caso dos pesquisados, a relação com a escola, se não é

marcante, é positiva, caracterizada pelo sucesso, se é possível chamar assim a baixa ocorrência de reprovações. O conjunto de experiências vivenciadas por Neto, Kobe e Vincenzo, durante toda a escolarização básica, constituiu pontos importantes no processo de formação desses professores. A primeira infância (experiências como estudante) é destacada por Zeichner e Liston (1985) como agente influente no processo de socialização. Com isso, é possível inferir que o processo de socialização do indivíduo não ocorre de forma linear, os valores do grupo de pertencimento são incorporados mutuamente.

Nesse propósito, no processo de socialização do professor é necessário considerar tanto a sua história pessoal e projetos quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer.

5.4.3 Narrativas do "eu profissional"

Para a análise da dimensão do "*eu profissional*", procurei focar a minha interpretação, relativamente, nas percepções dos pesquisados sobre a escolha profissional, a imagem que possuem de si próprios como professores e como pensam que os alunos e os colegas de profissão os veem. Por meio da análise desta dimensão, foi possível conhecer os significados da atividade docente, compreender e revelar como os professores constroem o significado de suas ações.

A decisão de ser professor

Um conjunto de fatores culturais, sociais e familiares marcou a decisão dos nossos professores participantes por qual profissão seguir, foi uma escolha multifatorial e originou motivações diversas para a escolha da profissão.

Segundo Huberman (1995), escolher implica, muitas vezes, excluir outras possibilidades, o que pode resultar na escolha ou

renúncia a uma determinada identidade profissional. O autor discorre que a escolha da profissão pode significar também um deslocamento social, ascendente ou descendente, dependendo da origem social do indivíduo.

A escolha profissional não ocorre da mesma maneira para os indivíduos pertencentes a uma classe socioeconômica mais privilegiada em comparação aos de uma classe social de baixo poder aquisitivo. Existe uma tendência, entre o senso comum, em afirmar que sujeitos oriundos de um meio socioeconômico mais favorável têm maior possibilidade de escolha do que aqueles pertencentes à classe popular. Da mesma maneira que a educação de hoje exerce uma influência direta na colocação profissional (Maffei, 2008).

Das narrativas expressadas nas entrevistas, Kobe foi o único que relatou incerteza quanto a sua decisão pela escolha profissional. Conforme se expressou, *"sempre gostei de animais"*, e chegou a pensar em cursar Zoologia ou Botânica. Todavia, acabou optando pela área da Educação Física, pois já existia uma relação próxima com a profissão do educador físico, por meio das experiências e socialização que ocorreram durante a sua vida pessoal.

"Eu não entrei assim, muito empolgado não, sabe? Eu não estava muito interessado, eu não tinha uma definição, assim, profissionalmente, muito boa". No caso desse professor, ficou evidenciado que a escolha estava associada, também, a ter uma ocupação. Pode-se constatar que, algumas vezes, a identidade vocacional e profissional pode ser alterada pelo meio social.

O professor já havia, anteriormente, expressado que sua escolha pelo curso aconteceu em função do seu histórico com a prática do esporte, *"foi do meu passado esportivo mesmo!"*.

A justificativa do professor Kobe vem de encontro ao que Alves (2001) apresenta como motivação extrínseca, cuja origem é externa ao indivíduo, como a obtenção de recursos imediatos, o mercado de trabalho, a urgência em trabalhar, a ordem econômica,

as recompensas financeiras, a liberdade de ação, a segurança no posto de trabalho e a maior facilidade de ingresso no curso superior. Bock (2002) dissemina a visão sócio-histórica da escolha profissional, destacando que só é possível pensar em escolha de uma profissão se tivermos a compreensão de que o indivíduo constrói sua identidade e tece suas escolhas a partir do que ele internaliza da relação que estabelece com o meio.

Neto e Vincenzo justificaram as suas escolhas desde o início, por conta da paixão pelo esporte e por todo o envolvimento que tiveram com as atividades corporais anteriormente à entrada no ensino superior, inclusive aquelas também vivenciadas na infância, fator comum entre aqueles que optam por seguir a carreira em Educação Física.

Folle e Nascimento (2008), ao observarem os estudos no campo da Educação Física, afirmaram que os motivos encontrados também estão relacionados a razões *intrínsecas*, como amor pelo esporte e pela atividade física, gosto pela disciplina, dom e vocação, desejo de ser professor, trabalho com crianças e adolescentes e, ainda, as relações com a disciplina na escola. Assim como estão presentes *razões altruístas*, como encarar o ensino como uma profissão relevante sob o ponto de vista social, desejar ajudar os alunos a serem bem-sucedidos e poder contribuir para o progresso da sociedade.

Para Vincenzo, além da presença da prática esportiva em sua vida, a família foi outro componente importante na definição da escolha profissional, deixando-o ainda mais seguro em relação a sua opção. “... *pelo fato do meu cunhado ser graduado em Educação Física, tive a oportunidade de acompanhar o seu trabalho de perto, ele foi um grande incentivador*”. E, ainda, o fato de suas irmãs também serem professoras, e todo o convívio com o cotidiano escolar e as tarefas inerentes a ele, foram interpretados por Vincenzo como motivos suficientes para acreditar que estava fazendo a escolha

certa.

Os professores possuem uma imagem positiva de si mesmos – competência e identidade profissional

Neto, Kobe e Vincenzo se descrevem como bons professores, a expressão marcante escolhida pelos três foi “competente”. Possuem uma *imagem positiva sobre si como profissionais*, procuram sempre fazer bem-feito o que é de suas responsabilidades, gostam do que fazem e valorizam a profissão que abraçaram. Os três manifestaram estar satisfeitos com a profissão escolhida e, ao serem questionados se escolheriam novamente a docência, responderam afirmativamente.

Os autores entendem a identidade profissional e pessoal como processos integradores, constituindo uma unidade professor-pessoa pela qual não se pode analisar uma identidade pessoal desvinculada da identidade profissional. Conforme analisa Huberman (1995), “compreender o professor é compreender a pessoa que o professor é” (p. 142). Presume-se, portanto, que as alterações ocorridas no ser humano dependem dos contextos pessoais e profissionais nos quais estão inseridos, pois não é possível dissociar o indivíduo do mundo exterior, o que significa que qualquer transformação no campo profissional está ligada a mudanças pessoais.

A reflexão de Huberman (1995) aponta a questão identitária profissional (como eu me vejo como professor?), que deve ser encarada, portanto, como particularização da questão identitária mais geral (quem sou eu?) e está associada à noção de identidade narrativa. A autointerpretação que a pessoa do professor faz de si próprio como tal não é uma descrição neutra, ela expressa sem dúvida os seus gostos, as suas orientações e os seus valores. É determinante para a postura que uma pessoa tem diante de si e da vida.

Segundo Silva (2008), a identidade é a forma pela qual a pessoa se concebe e, em decorrência, concebe o mundo em que está (p. 17). A literatura aponta a importância de os profissionais de ensino se identificarem profissionalmente em tempos e espaços variados no ciclo de vida profissional. A percepção de si durante a construção da identidade profissional poderá levar o docente a compreender de maneira mais clara o processo do seu desenvolvimento profissional.

Neto, Kobe e Vincenzo possuem pontos comuns e determinantes no modelo de profissional que se constituíram e na maneira que vêm se desenvolvendo profissionalmente ao longo dos ciclos de vida, haja vista serem considerados excelentes professores. A esse respeito, Pereira (2006) assinala que

a excelência profissional é um fenômeno multidimensional... um desempenho excelente tem a ver com uma série de disposições, atitudes, crenças, conhecimentos, comportamentos e práticas que se inserem na forma como profissional vê o mundo e a sua profissão (p. 229-230).

As características de serem professores responsáveis, comprometidos, atenciosos, afetivos, inovadores, abertos a mudanças, demonstrarem domínio do conhecimento e darem valor à profissão os tornam docentes reconhecidos como educadores competentes e admirados pelos alunos e colegas de profissão. É notório sentirem-se bons professores, precisamente quanto aos aspectos éticos, relacionais e cognitivos, os quais estão associados a dois aspectos de satisfação, para eles essenciais na profissão: as relações humanas com os alunos e a própria atividade de transmissão de conhecimentos da área (comprometimento com o ensino). Esses são elementos que justificam a realização profissional desses professores, indicando alto grau de implicação afetiva com a docência, que pode ser traduzida por aquilo que Isaías (2006)

denomina de professor gerativo:

Caracteriza-se pelo professor não eximir-se frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível. O professor apresenta como peculiaridade o cuidar, que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções, sejam elas individuais ou grupais. Essa necessidade psicológica, quando satisfeita, pode culminar em um maior desenvolvimento da identidade pessoal e profissional (p. 360).

Com essa maneira de ser e encarar a profissão, foi possível compreender que as características positivas pessoais e profissionais dos nossos docentes universitários influenciam a formação dos futuros professores de Educação Física.

Os alunos e a atividade de ensinar constituem enorme fonte de satisfação pessoal e profissional para Neto, Kobe e Vincenzo. Esses professores vivem a sala de aula de maneira muito intensa e esse espaço, contrariamente ao que o senso comum poderia sugerir, tem um efeito revigorante, do qual necessitam para se sentirem bem. Em geral, sentem que os alunos gostam deles e em diversas situações viram a manifestação disso; suas características pessoais os ajudam a ter facilidade em conduzir as aulas, em manter um relacionamento positivo com os alunos e a lidar com situações imprevistas. Percebem as relações interpessoais como um momento fundamental do processo de formação dos professores, uma vez que colaboram para a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Neto tem profundo interesse pelos alunos. Do grande prazer que o ensino em geral lhe proporciona, evidenciou *"a dinâmica e o envolvimento que nas aulas estabeleço entre mim e os alunos"*. O gostar *"existe independente da disciplina e do curso que eu trabalho"*.

Considera-se “*acima de tudo, um professor, cujo dever é levar aos alunos as aprendizagens necessárias enquanto seres humanos*”.

Para ele, o prazer de ser professor está associado à evolução, pois o crescimento pessoal e profissional dos seus alunos é o que mais lhe agrada na profissão.

Para Vincenzo, a docência é um dos trabalhos mais importantes na universidade, valoriza muito o papel do professor na formação humana e profissional dos jovens. Sente-se realizado quando percebe as mudanças nos alunos, “*sempre comento com os alunos que o mais importante para mim é a sala de aula*”. Deixou claro que o motivo principal para isso é ver a satisfação nos olhos dos acadêmicos quando aprendem algo novo.

Eles sentem-se plenamente realizados. Como profissionais do ensino superior se identificam por completo como professores. Gostam dos alunos desta faixa etária, dos quais se sentem muito próximos, quer pela atitude mais responsável que em geral manifestam, quer pela linguagem que utilizam.

Conforme aponta Day (2006), é nesse caminho que os interessados por seu trabalho, os quais se sentem cativados pela alegria de aprender dos seus alunos, devem seguir para reexaminar e renovar a sua paixão, bem como para construir e manter seu comprometimento durante a carreira profissional.

Assumem, em termos de satisfação profissional, que é muito importante a sala de aula, mas as relações com a universidade não os deixam de modo algum indiferente. Sobre esse aspecto, Vasconcellos (2003) aponta:

amar o ensinar significa desejar ardentemente que o outro aprenda a ter prazer nisto; ter prazer em partilhar com o outro um trecho do percurso que terá suas peculiaridades. Esta satisfação é que vai também ajudar a suportar a fadiga da atividade e a sustentar a necessária paciência, pelas formas e ritmos de apreensão do outro (p. 63).

Os participantes demonstram estarem envolvidos afetivamente com o trabalho docente, na medida em que se sentem responsáveis pelo desenvolvimento de seus alunos, o que Isaía (1996, 2001, 2003, 2006) denomina de sentimento docente. Segundo a autora, esse sentimento pode ser responsável por um dos sentimentos orientadores da realização pessoal e profissional dos professores investigados, e acrescenta que a realização desses sujeitos perpassa, portanto, o trabalho docente, sendo este fator de desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, Neto, Kobe e Vincenzo apontam alguns elementos que os deixam por vezes desapontados com o trabalho de sala de aula, como o desinteresse e a não participação dos alunos.

O desinteresse, para Kobe, representa não estar atingindo a expectativa discente. Para Vincenzo, o comportamento dos alunos é o que mais lhe desagrada no ensino atualmente, *“muitas coisas mudaram, mas o mau comportamento de alguns atualmente tem me incomodado um pouco”*.

Para Pereira (2006):

talvez existam profissionais que digam que hoje em dia é mais difícil ser profissional do que no passado. Porém, entendemos que o olhar para o passado da profissão com um sabor amargo de saudosismo e nostalgia talvez seja descabido e desapropriado. Isto porque as tarefas de hoje deste ofício não são nem menos importantes, nem menos sedutoras, do que as que mobilizaram os indivíduos de outros tempos. Ser profissional nos tempos de hoje implica múltiplas exigências a vários níveis. Não obstante, este mister continua apaixonante, porque não há actividade mais motivadora e exaltante do que contribuir para a formação de seres humanos (p. 237).

É neste contexto que se procura compreender o professor na sua ação profissional, considerando que aquilo que ele diz, faz, as relações que mantém com os outros e com a profissão, são

mediatizadas pelo seu corpo, os seus afetos, as suas representações, os seus mitos e as suas convicções Cavaco (1990, p.17).

Da competência e identidade demonstrada, os professores revelam grande consciência profissional

Embora se entenda que a história de vida é única e singular, os pontos fortes visualizados na trajetória docente podem servir como exemplos para os futuros professores. Os nossos três investigados consideram-se professores responsáveis e cumpridores de suas obrigações, valorizam aspectos simples do cotidiano do professor, como pontualidade e assiduidade, e preocupam-se em cumprir o planejamento. Vejamos como, em seus discursos, os professores se referem a esse aspecto:

Kobe diz que sempre foi e continua a ser um professor comprometido com seu trabalho, com o passar do tempo, na profissão foi se tornando cada vez mais dedicado e exigente consigo próprio: *“até demais, cobro muito de mim mesmo, eu tenho um comprometimento, diria, acima da média”*. Sobre seu estilo de trabalho, Vincenzo contou:

Sou organizado, cumprio meus horários, me relaciono bem com os alunos, mas sou uma pessoa que procura observar os alunos com dificuldades e ajudá-los a melhorar. Preservo os valores morais, apesar de a educação estar mais difícil atualmente. Estabeleço normas com eles e gosto de segui-las sem radicalismo, quando é preciso, sou flexível.

Neto destaca um aspecto forte seu como professor: nas aulas,

tento fazer a relação da profissão de educador físico que os alunos estão construindo com o mundo real, com as exigências atuais da sociedade e o que as pessoas esperam deles como profissionais competentes... Uma das grandes contribuições que dou aos alunos é a minha capacidade de aliar a

Simone de Miranda

experiência prática com a teoria, acho que para o aluno isso faz diferença no modo de aprender.

Todavia, mesmo considerando-se bons profissionais, os três professores identificaram que sentem dificuldades no exercício da profissão, vividas especialmente no âmbito da universidade. Diante dessa questão, foi possível perceber que encaram essas manifestações com o sentimento de profissionalismo e entusiasmo, não se deixam “abater” pelas dificuldades que aparecem.

As dificuldades sentidas por esses professores estão associadas, em sua maioria, com o atual comportamento dos alunos; o não uso das tecnologias na educação; a necessidade de inovar as técnicas de ensino; a ausência de tempo para se dedicar aos alunos além da sala de aula. Entretanto, os professores, apesar de ainda não conseguirem modificar completamente as suas aulas, já são capazes de criticar suas antigas práticas e adotar um discurso de mudança. Em suas práticas, há elementos do modelo antigo entremeados com um discurso de mudança.

Segundo Ponte, Matos e Abrantes (1998), a formação “formal” é um suporte fundamental do desenvolvimento do professor, mas esse desenvolvimento é de sua total responsabilidade. O desenvolvimento profissional dos professores pode seguir diversas estratégias, sobretudo a dos projetos profissionais, da atitude de procura profissional em uma prática de autoquestionamento.

Em face dessa questão, as investigações sobre as práticas dos professores poderão repercutir em mudanças significativas para a profissão docente, bem como para a melhoria do ensino, caso ocorra mudanças dos próprios professores.

Day (2006), em sua obra *A paixão pelo ensino*, esclarece com muita propriedade o sentido da profissão do professor na atualidade (na era da sociedade do conhecimento) e as repercussões no ensino, na aprendizagem e na educação.

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser, profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje. Dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para inovação, flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores devem também mitigar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da noção de comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres. No atingimento desses objetivos simétricos reside seu paradoxo profissional. A educação e, conseqüentemente, a escola e professores deve estar a serviço da criatividade e da inventividade (p. 41).

Parecem estar presentes nesse processo de mudança as relações cognitiva, afetiva e emocional, a necessidade de aprender novas relações na organização do ensino e o reconhecimento de novos processos de aprendizagem. Nesse sentido, mudança, inovação e formação devem ser entendidas como processos concomitantes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Mizukami, 1986).

A comunidade científica tem demonstrado demasiada preocupação a respeito dos fatores com incidência positiva e negativa na atuação dos professores, fenômeno mundial que se justifica pela necessidade de a nova escola acompanhar as transformações sociais, cada dia mais velozes. Ao mesmo tempo em que a educação é colocada como condição para o desenvolvimento econômico e para a transformação social e cultural das nações.

Para driblar as dificuldades e acompanhar as mudanças e as novas exigências da sociedade, em sua atuação profissional, o professor toma decisões diante das situações concretas do dia a dia e

para isso lança mão de um conjunto de conhecimentos específicos. Ele também estabelece relações com seus pares e com o espaço escolar como um todo, é na combinação dessa base de conhecimentos teóricos com a prática que o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

É possível associar a esta questão o que Tardif (2000) trata como a Epistemologia da Prática Profissional, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Nesta medida, o saber assume um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Os professores são autoconfiantes

A história de vida desses professores revelou serem eles autoconfiantes. Em função disso, os participantes construíram uma autoimagem positiva de ascensão profissional e social, o que também favoreceu a configuração de um significado todo particular ao ofício da docência. Isso repercute de maneira marcante e significativa na prática docente, naquilo que concebem como importante para a sua formação e a de seus alunos, além do próprio sentido conferido à docência.

Nesse sentido, a autoimagem do professor também está ligada à forma como ele se descreve, a partir de dados filtrados pela percepção de si próprio e da dos que o rodeiam – as apreciações que o professor considera fazerem dele (alunos, colegas, representantes da educação, pais). Quanto mais positivas forem as percepções de si mesmo e as do outro, mais elevada será pressupostamente a sua dimensão pessoal/profissional e mais forte ele será como pessoa.

Ainda conforme Canavarro (2003), um dos elementos mais significativos para a boa autoestima dos professores são os alunos, fato que se constata pelo viés da aprendizagem (desempenho) e pela qualidade da relação pessoal que estabelecem com o professor. Ambos são avaliados pelo professor permanentemente e, de acordo com os resultados, desencadeiam um sentimento positivo ou negativo de valorização e reconhecimento por parte dos outros, seria a necessidade de estima, e está associada diretamente com as obrigações profissionais que acredita ter e busca atender.

5.4.4 Narrativas do “eu social”

Na investigação concluída, a análise da dimensão do “eu social” está associada principalmente aos aspectos de como se aprende a ser professor, como se aprende a ensinar, situados no âmbito da socialização profissional. Os autores que usam essa referência adotam abordagem da socialização do professor como base compreensiva da aprendizagem da profissão e explicativa do processo de aprender e ensinar (Dubar, 1991; Lortie 1975; Lüdke, 1988; Marcelo Garcia, 1999; Nunes, 2001; Zeichner & Liston, 1985).

Nesta análise, foi possível conhecer a maneira de ser dos professores participantes, na medida em que seu desenvolvimento é influenciado pelo contexto habitado pelo professor, pelas relações sociais e pelos papéis assumidos. De acordo com Ponte (2001), é importante conhecer o contexto profissional do professor para compreender o professor que ele é e como se desenvolve. Também constou-se que os professores, embora a literatura sobre aprender a ensinar apresente tendência psicologista (Carter, 1990; kagan, 1992), não podem prescindir dos fatores sociais que interacionam durante toda a sua vida profissional e pessoal, gerando uma relação dialética de influências mútuas, com consequências para a sua atividade profissional (Zeichner & Gore, 1990).

Também foi possível conhecer a pessoa dos professores como um adulto em desenvolvimento. Na trajetória de vida desses professores estão destacadas as pessoas que os influenciaram e que desempenham um papel importante no desenvolvimento profissional de cada um de maneira bastante singular. Nesse sentido, é possível afirmar que existe uma rede de relações, com espaços e ambientes sociais que podem impelir ou não o desenvolvimento e a constituição do professor formador.

Os professores gostam de conviver com os outros

Podemos visualizar na análise que os professores fazem do seu processo de socialização na profissão de professor, na instituição e em seus diferentes espaços e funções, nas relações que estabelecem com diferentes atores – alunos, professores, funcionários, chefes, etc. –, a confirmação de uma das características já apontadas, da socialização na profissão: ser processual, contínua, atravessar diferentes estágios de desenvolvimento profissional, da formação inicial ao exercício da profissão (Berger & Luckmann, 1976; Marcelo Garcia, 1999; Dubar, 2005, dentre outros). Conforme descrevem Brancher et al. (2007):

as relações sociais, que desenvolvem o profissional e fazem parte do processo de formação, são responsáveis pela escolha da carreira, que foi realizada a partir das vivências, dos exemplos e de conhecimentos prévios. Pode-se dizer que estas relações são consequências das influências do eu profissional e pessoal (p. 66).

De maneira geral, os nossos interlocutores possuem boas relações com os alunos, colegas e funcionários das instituições onde trabalham.

A relação professor-aluno de nossos interlocutores parece ser bem-sucedida na universidade. Neto e Kobe, que se encontram nos

ciclos intermediários e de final de carreira docente, especificamente de diversificação e estabilização, afirmaram manter ótima relação com seus alunos. Relações estas desenvolvidas desde a entrada na carreira.

As suas realizações como professores na maioria das vezes estão associadas com o convívio discente. É nesse contexto com os alunos que reside a satisfação pessoal e profissional, como se pode perceber no relato dos nossos professores:

... faz diferença [ser um bom professor], porque os alunos fazem esse comentário. Outros [comentários] a gente recebe por outros caminhos. Quando você os encontra, eles dizem, olha, estive em tal lugar e encontrei um aluno seu, mandou um abraço pra você. Disse que você é gente boa. Que você é um cara que, além de ensinar, é uma pessoa que contribui. Vamos, assim, dizer que na imagem do profissional, demonstro uma imagem de professor competente, profissional sério. Então, os garotos gostam. Eu vejo isso, outros colegas chegam, os meninos gostam de você. Eu não tenho por que não gostar de ser assim (Neto).

Neto declarou que seus alunos o veem como um grande amigo, tornando-se, algumas vezes, confidente, como um conselheiro, um papel social bastante afetivo com os acadêmicos. *"Então, é um aluno que confia em você. Ele sente que você pode ajudá-lo de alguma maneira, isso, de certa forma, é bom, demonstra que você está no caminho certo, passando confiança a eles".*

Neto sempre foi uma pessoa disponível para escutar e ajudar os outros, o que também se reflete no modo como lida com os alunos, nomeadamente no forte sentido de responsabilidade que manifesta em relação a eles. Pela sua personalidade, considera que tem sido relativamente simples assumir o seu papel como professor. A facilidade de comunicação e de liderança que sempre teve e reconhece em si próprio, cuja origem atribui ao seu ambiente familiar, são características que considera muito úteis nessa

profissão.

Sobre seu relacionamento com os alunos, Kobe relatou: *“Consigo ter boas relações pessoais com os meus alunos, na maioria, dificilmente tenho algum tipo de problema de relacionamento com algum deles”*. O professor considera que também lecionar outras disciplinas na pós-graduação o tem ajudado a se aproximar ainda mais dos alunos, pois nessa atividade tem a oportunidade de conhecê-los melhor, e esse conhecimento que tem do aluno como pessoa é utilizado nas disciplinas da graduação em benefício da aprendizagem do aluno.

Vicenzo foi único a expressar que a relação com os alunos nos ciclos anteriores da carreira foi mais forte, mais próxima, precisamente no ciclo de diversificação. Algo, considerado pelos autores, natural no percurso profissional. Do ciclo de entrada ao de diversificação, os professores ainda são novatos, jovens, procuram atender e estar muito próximos dos alunos, revelando um clima de amizade diferente do oferecido pelos professores mais experientes.

Conforme destaca Huberman (1995), os professores que se encontram numa fase de desinvestimento na carreira docente, que é o caso de Vicenzo, quase não se preocupam mais em manter uma ligação profunda com seus alunos, estão mais preocupados com eles próprios. Normalmente os professores nessa fase entendem-na como um desapego às questões de trabalho em prol de uma maior investida na vida pessoal.

A relação entre educador e educando torna-se estreita à medida que o professor não só ensina, mas coloca-se também à frente da realidade cultural e social de seus alunos.

Na esteira desta análise, também foi constatado que os nossos investigados têm a preocupação de ensinar e preservar os valores humanos aos acadêmicos. Independente das fases do ciclo de vida profissional que já viveram, e da que se encontram na atualidade, manifestaram considerar importante os professores assumirem este

papel social, de se tornarem agentes socializadores nas instituições.

Desde o ciclo de entrada, o contato com os acadêmicos tem tido uma influência modeladora notória na identidade profissional desses professores, é algo que reconhecem ter acontecido desde o momento que começaram a lecionar no ensino superior. Os três desenvolveram um forte sentido de responsabilidade para com os alunos, procurando, muitas vezes, terem um relacionamento muito próximo com eles. Procuram, acima de tudo, o sucesso dos acadêmicos quanto a seu futuro profissional, visam assegurar condições necessárias para atingir esse objetivo, apostando na criação de um ambiente descontraído no qual os alunos se sintam motivados a aprender.

O fato de investirem na relação com os alunos resultou no desenvolvimento de laços de amizade que os levaram a também demonstrar a sua afetividade por eles, o que traz para os professores grande satisfação profissional.

Relativamente à relação dos professores com os colegas de profissão, Kobe e Vincenzo, em alguns depoimentos, expressaram certo descontentamento a respeito das inter-relações com os atuais colegas da universidade. Ambos consideram as relações na universidade muitas vezes conflituosas, no entanto, afirmaram terem sempre trabalhado para torná-las melhor. Para esses dois professores nem sempre foi assim, pois, no início de carreira, no ciclo de entrada e de consolidação, a relação entre os colegas era mais afetiva, harmoniosa e colaborativa.

Kobe expressou que durante o início de seu exercício profissional, e durante o ciclo de estabilização do trabalho na universidade, houve forte tendência para o trabalho colaborativo na realização de projetos dentro do seu departamento. Fato que lhe agradava bastante, pois, conforme relatou, neste tipo de trabalho todos aproveitavam os benefícios, mas com o tempo as pessoas foram se tornando individualistas e o trabalho em equipe deixou de

existir. Na opinião de Cavaco (1990), “conflitos não resolvidos, mantidos ano após ano pela regularidade da desagregação da parte do corpo docente, agravados pelo progressivo desajuste das condições de trabalho, traduzem-se num mal-estar geral, cristalizam em representações dicotômicas, em sutis lutas de poder” (p. 9).

No ciclo de diversificação no qual Kobe se encontra atualmente, percebe não existir mais o interesse dos colegas em manter o trabalho colaborativo. Nesse sentido, sente dificuldade em lidar com as diferenças, sendo por vezes um pouco impulsivo em suas intervenções, o que conduz a situações de conflito e dificulta a criação de um espírito de equipe. Autores como Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1995) e Zeichner (1993) valorizam o trabalho colaborativo entre os docentes. Para esses autores, os variados contextos colaborativos, como os institucionais, formais ou informais, oportunizam ao professor interagir com seus pares, expondo experiências, ideias e opiniões, elementos importantes para a reflexão de sua prática.

Desde que Kobe iniciou seu trabalho nos cursos de Mestrado e Doutorado, este lhe tem sido um contexto de apoio importante, pois tem possibilidade de discutir ideias teóricas e participar nos projetos de investigação. Nesse contexto encontrou o seu grupo de profissionais de referência.

Pela maneira de se expressar a respeito das relações que mantém com os colegas na universidade, tornou-se visível haver duas subculturas de identidade profissional bem distintas em seu departamento: aqueles que manifestam postura ativa e desejam fazer da profissão a sua carreira e aqueles que evidenciam uma atitude de funcionário, cumprindo apenas o mínimo que lhe é exigido (Oliveira, 2004).

Percebe-se a existência do individualismo pela existência de grupos fechados. Embora Kobe não se sinta excluído totalmente dos grupos, não encontra facilmente colegas com quem possa interagir,

por isso tem se aproximado de alguns alunos da pós-graduação, com quem pode, de maneira mais transparente, trocar ideias e opiniões. A este propósito, reconhece que o aprendizado obtido para saber lidar com essa situação tornou o fato de trabalhar isoladamente algo que não o incomoda mais nos dias de hoje.

Tornou-se muito claro que o cotidiano na vida profissional se expressa também pelo relacionamento com os colegas, pois o respeito pelo próximo e o trabalho coletivo são considerados essenciais por Kobe.

A maneira de ser de Neto resulta em muitas amizades no trabalho. Com os amigos da Educação Física, além da convivência diária no departamento, frequentemente costuma marcar jogos de futebol, para os quais os alunos também são convidados.

Estar à frente da presidência da Associação dos professores da universidade na qual atua foi elemento marcante nas relações sociais e profissionais de Neto com os colegas, bem como a afirmação de sua autonomia profissional. Para ele, a passagem pela Associação contribuiu para seu desenvolvimento profissional, porque percebeu a importância da dimensão política no exercício profissional do professor e permitiu-lhe visualizar a realidade de uma instituição de ensino superior com um olhar mais crítico, na qual o professor precisa ser entendido como um sujeito que pensa, executando ações diretamente relacionadas com seu comprometimento social (Giroux, 1997).

Os professores nos primeiros tempos da profissão

A literatura tem apontado que o processo de socialização dos professores inicia com base nos saberes que vêm acumulando pela trajetória de sua vida escolar, conhecimento este aprendido com os professores que lhes marcaram durante esse período, seja no sentido positivo ou negativo. Segundo Marcelo Garcia (1999), estamos diante

do que ele identifica como socialização prévia.

O processo de socialização profissional de Vincenzo com a universidade aconteceu inicialmente quando era aluno, na mesma universidade que trabalha atualmente, ou seja, durante o seu processo de formação inicial em Educação Física, mais tarde como professor-colaborador no início de sua carreira docente, e posteriormente como professor efetivo (concursado). *“Eu me formei e comecei a dar aulas na universidade para alunos da minha idade, colegas da minha turma que ainda não haviam se formado”* (Vincenzo). Foi um processo a longo prazo que lhe permitiu conhecer os espaços, funções e pessoas. Como acadêmico, e posteriormente como professor, estabeleceu relações com docentes de variadas áreas, nos diversos cargos e funções que exerceu na instituição.

Embora na época se sentindo um tanto inseguro com o trabalho na graduação, relatou que aos poucos foi aprendendo a lidar com os acadêmicos, principalmente porque foi muito bem recebido pelos outros professores do curso, os quais o ajudaram a superar o impacto do início de carreira. Referiu, nomeadamente, a importância do apoio que recebeu, bem como ter sido bem aceito pelo corpo docente.

Por incrível que pareça, apesar de todos terem sido meus ex-professores, me receberam muito bem. Por muitos anos, fui o professor mais jovem no departamento e nem por isso foi um problema. Sempre os respeitei e a recíproca é verdadeira. Não quer dizer que não tive problemas, mas nenhum que tenha deixado marcas profundas (Vincenzo).

A socialização de Kobe, na universidade que atua como docente, contou com as experiências vividas anteriormente, de socialização profissional em outras duas instituições durante o exercício profissional no início de carreira no ensino superior. *“Este foi o meu primeiro trabalho como docente no ensino superior, iniciei com a disciplina de handebol”*, e recorda-se de ter sido muito bem

recebido pelo corpo docente do curso, “... pois a maioria dos professores eram meus amigos ou ex-professores da graduação, me lembro que na época achava tudo muito fácil”.

Para o professor Kobe foi uma experiência muito tranquila, conforme ele mesmo comenta: “principalmente pela característica da disciplina exclusivamente prática, eu sempre fui muito dedicado à preparação das aulas, o que acabava tendo o reconhecimento dos alunos e eles mesmos me ajudavam”.

Kobe também assumiu cargos de chefia e coordenação durante o ciclo de diversificação que, igualmente a Neto e a Vincenzo, lhe oportunizaram conhecer a esfera política da universidade.

Para Neto, a socialização profissional na universidade, na qual está vinculado atualmente, inicialmente aconteceu como docente no curso de Fisioterapia e posteriormente na Educação Física. Relata que, apesar de na época ser jovem e ter iniciado a carreira de professor numa instituição de ensino superior, esse processo não teve impacto negativo. A maneira de ser e conviver com as pessoas de maneira geral de fato ajudou-o a se adaptar com facilidade na instituição. Sobre isso, conta que:

o início foi árduo, mas desafiador, eu passei a estudar cada vez mais para então conseguir ensinar, isto me ajudou muito na apropriação do conhecimento para dar aula. Eu ainda era novo e dava aulas para jovens de 18 a 30 anos. Foi muito bom o desafio.

Um aspecto que lhe ajudou foi a boa recepção pelo corpo docente. Era uma equipe de professores jovens, recém-contratados pela instituição, fator bastante positivo na opinião do professor, “todos estavam bastante motivados para trabalhar”.

Neto pensa que as pessoas precisam reconhecer autoridades e espaços, fato que para ele jamais foi um problema. Acredita que isso faz parte de sua característica pessoal. É uma pessoa dinâmica, que

desde a infância demonstrou tendência para enfrentar desafios, o desejo de se superar continuamente, características marcantes na sua forma de estar na profissão.

Assim como Kobe e Vincenzo, Neto também exerceu cargos administrativos políticos, esteve inteirado da política administrativa, por conta de ter sido presidente da Associação dos Professores de sua universidade, o que lhe exigia conversar com pessoas de diferentes cargos na universidade. Teve possibilidade de socializar-se em sua instituição, em suas normas e regras, de acompanhar os movimentos políticos internos. Com essas experiências, diz não ter tido nenhuma dificuldade de transitar na universidade. Entretanto, nessa associação, e também como diretor da clínica de Fisioterapia, viveu em meio a conflitos, enfrentou dificuldades. Em alguns momentos, precisou ter diplomacia para lidar com a resistência de professores para aceitarem posturas diferentes.

A socialização na profissão ocorre em diferentes espaços: na instituição, nas salas de aula, nos departamentos, cada um exercendo influência mais ou menos decisiva na socialização do profissional, comportando sentimentos, valores, normas. Neste processo, a socialização implica, por parte do socializado, o desempenho de papéis nesses diferentes universos.

Dubar (2005) relata que a socialização profissional consiste em construir sua identidade social e profissional pelo jogo de transições biográficas e relacionais.

Os professores desenvolvem uma relação saudável com instituições e figuras de socialização

Para Neto, Kobe e Vincenzo, a vida em família e as boas relações familiares foram imprescindíveis para as pessoas que se tornaram. Revelou-se na história de vida desses sujeitos a busca do

equilíbrio entre o estilo de vida pessoal desejado com as exigências da vida profissional. Na maioria das vezes, um dilema que atinge a vida dos que escolhem a profissão docente, ainda que em diferentes graus.

A família exerce papel central na trajetória de vida das pessoas e na construção de uma identidade social, considerada o ambiente propício para o desenvolvimento da personalidade humana, um espaço de interações afetivas de aprendizado e crescimento movido pelo afeto e pelo relacionamento, convivência e respeito mútuo (Farias, 2000). O respeito pela família sempre esteve presente na vida desses três professores, desde crianças aprenderam que a família é uma instituição capaz de ajudá-los a promover mudanças, dela receberam os exemplos de valores, princípios, virtudes e sentimento da acolhida em tempos difíceis.

Relativamente às demandas da atividade profissional e da vida familiar, os três participantes atualmente procuram equilibrar o tempo dispensado à vida familiar, às atividades de lazer com as atividades docentes. A limitação de tempo é considerada fator problemático para os professores, pouco conseguem investir em seus momentos de socialização e lazer, por esse fato, quando possuem tempo livre, desfrutam-no da melhor maneira possível.

Contudo, por mais que sintam a influência das condições sociais da pós-modernidade, revelam disposição para a adaptação, a abertura, a realidade com que se deparam. Porém, nem sempre foi dessa maneira. Lembram, sem exceção, que em outros tempos, precisamente nos ciclos de entrada e de estabilização, priorizavam o tempo em função das atividades profissionais, a exemplo de trabalharem durante os fins de semana nos cursos de Especialização em Educação Física. O trabalho era visto como o núcleo centralizador de suas vidas.

Nos dias de hoje, entendem o lazer, as práticas esportivas, a convivência social com a família e os amigos um importante espaço

de formação humana e de equilíbrio pessoal (Dumazedier, 2001).

De maneira geral, os três professores percebem a profissão docente, especificamente nesses casos, como atividade de professores formadores, atualmente bastante exigentes e complexos face às múltiplas atividades que se deparam na universidade. O que implica, em muitos momentos, o investimento do tempo à custa de outras ocupações profissionais complementares ou da vida pessoal.

Neto é uma pessoa muito sociável, aprecia bastante o convívio com os amigos e familiares. Pertence a variados grupos de amigos – do futebol (mais de um), da pescaria, colegas da ex-esposa –, tem vida social bastante ativa, procura preservar as amizades, gosta de estar com os outros sem, contudo, descuidar de manter as relações sociais com os filhos e familiares mais próximos. O almoço de domingo é uma tradição na família que não deixa de frequentar, mantém fortes laços com os pais.

Esse professor expressa, nas relações sociais com os amigos e familiares, características de sua personalidade comuns a outros elementos de sua família. Identifica, por exemplo, sua capacidade de argumentação e de liderança, traços marcantes de todos os seus familiares, que acredita serem muito importantes pessoal e socialmente, bem como para sua vida profissional. É o tipo de pessoa que tem disposição para interagir interpessoalmente. Trata as pessoas da mesma forma, independente do *status* social ou vestimenta do indivíduo, valoriza o interior do ser humano. Sobre isso, acrescenta: *“não sinto problema nenhum em me relacionar com as pessoas, independente do seu nível socioeconômico e cultural”*.

Nos últimos tempos, Kobe tem reservado seu tempo livre para estar com a família, *“... é um investimento no meu eu”*, e acrescenta: *“não aceito mais ministrar cursos de finais de semana como fazia no início de carreira”*. Atualmente, não pertence a nenhum grupo específico de qualquer atividade, seu lazer tem se restringido aos programas realizados em família e ao acompanhamento da prática de

futebol de seu filho mais velho.

A relação que tenho com os meus filhos hoje é ainda mais forte por conta da presença do futebol na nossa vida. Muito do que fazemos juntos, nas horas de lazer, está relacionado com a prática do futebol, ou por eventos gerados também pelo futebol. Frequentemente acompanhamos os jogos juntos, os noticiários a respeito de rodadas, estamos sempre ligados, foi algo que nos aproximou muito mesmo (Kobe).

Até a adolescência de Kobe, sua família mantinha relações sociais, embora cada um dos membros fosse independente em relação às próprias atividades. Talvez esse fato tenha gerado no professor uma vontade maior de participar mais profundamente da relação social de sua família, por isso o seu desejo de estar disponível para acompanhar de perto o dia a dia dos filhos, condicionando nos dias de hoje as suas escolhas profissionais e, de um modo mais abrangente, o seu investimento profissional. Na voz de Kobe, “... sinto ser uma continuidade da minha vida [o fato de os filhos jogarem futebol], por conta do que fui como criança e jovem e pelos estudos direcionados ao desenvolvimento da criança que venho desenvolvendo na profissão”.

Vicenzo pertence a um grupo de amigos do futebol, frequentemente jogam juntos e promovem eventos sociais. É um grupo de longa data e ele preserva muito essa relação. É o momento do seu lazer, de praticar uma atividade física, de manter uma vida saudável. Outra prática realizada por Vicenzo são as leituras, adora ler, sempre está acompanhado de um bom livro, boa parte dos poucos momentos que tem livre são reservados à leitura.

O seu cotidiano é compartilhado com os filhos e a namorada. Aprecia ficar em casa, receber os amigos. Socialmente, não tem vida ativa, tem se dedicado aos cuidados da casa e, em especial, ao seu filho mais novo, que tem demonstrado dificuldades com os estudos. Percebe-se diferente, a cada dia deseja fazer aquilo que lhe dá mais

prazer, neste momento tem vontade de visitar lugares da cidade onde mora, os quais ele e a família ainda não tiveram a oportunidade de conhecer. Também deseja viajar mais para conhecer outras culturas.

Da mesma maneira que Neto, também Vincenzo considera a família responsável por algumas características que desenvolveu como pessoa, as quais se evidenciam na suas relações sociais, como a sua capacidade de liderança, que contribui de modo bastante positivo na sua maneira de ser social e profissionalmente.

Os professores vivem bem consigo mesmo

Os três professores-colaboradores vivem bem consigo próprios, são seres humanos abertos a mudanças e se encontram numa fase da vida na qual conseguem fazer suas escolhas, mesmo sabendo que nem sempre são estas sinônimos de ganhos.

Segundo Worsley (1976), a socialização é um dos aspectos de toda e qualquer atividade em toda a sociedade humana. Presume-se, portanto, que as alterações ocorridas no ser humano dependem dos contextos pessoais e profissionais nos quais estão inseridos, pois não é possível dissociar o indivíduo do mundo exterior, o que significa que qualquer transformação no campo profissional está ligada a mudanças pessoais. Tal como aprendemos um jogo, jogando-o, também aprendemos a viver, vivendo. Somos socializados pelas próprias atividades das quais participamos.

Gohier et al. (2001) salientam que tanto o processo de construção da identidade pessoal quanto o da identidade profissional passam por fases em que o indivíduo se coloca em questão e enfrenta conflitos internos e externos, os chamados momentos de crise.

Escreve Nóvoa (1992) que

a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Daí a importância do professor apropriar-se do conhecimento de si próprio, perceber-se como pessoa, reconhecer-se na própria história (p. 16).

5.4.5 Narrativas do “eu na percepção de mim enquanto profissional”

Evoca-se o questionamento: “como o professor se percebe enquanto profissional?”, em especial a sua percepção, nomeadamente aos deveres, normas, atitudes e sentimentos ligados à profissão, às exigências e/ou expectativas quanto à atuação, e às competências que precisa ter para lidar com o ensino. Nesse pressuposto, engloba as percepções de sua atuação profissional e expectativas ao desempenho das suas funções. No contexto deste estudo, falar de si emerge em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade (Souza, 2008).

É possível observar, pelos relatos dos professores, os sentidos atribuídos ao magistério ao longo de suas práticas pedagógicas e que essas práticas vão se modificando mediante os processos de formação experienciados.

Os professores de antes e os de agora: o que mudou

Por tudo que os professores colaboradores viveram e estão vivendo na profissão, de fato passaram por variadas transformações pessoais e profissionais que os tornaram professores melhores do que eram no início de carreira na universidade. Atualmente, percebem-se mais flexíveis, maduros e seguros de si, confiantes com o trabalho desenvolvido nos cursos. Nos relatos biográficos fornecidos por Neto,

Kobe e Vincenzo, confirmam uma tese dos estudos sobre desenvolvimento da carreira na docência que “indicam a eventual ocorrência dos *piores anos da carreira* no início da vida profissional” (Gonçalves, 1995, p. 154, grifos do autor).

A fase da tranquilidade relaciona-se àquilo que Huberman (1995) denomina de fase de *estabilização*, de maior empenho, de decisão de seus objetivos, de consolidação e aperfeiçoamento de seu plano pedagógico, de melhor domínio, que vem juntamente com a sensação de libertação, de segurança, de descontração. Nessa fase, os docentes conseguem lidar melhor com situações inusitadas, deixam-se conduzir e explorar mais, a ponto de a autoridade tornar-se mais natural.

É constatado que os professores passam por diferentes fases na carreira durante seu percurso profissional, associado a essas fases, acontece concomitantemente o seu desenvolvimento profissional, o que não é diferente nos testemunhos dos nossos três colaboradores. Segundo Ibiapina (2007),

ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade: disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais. Outras características são construídas a partir dos estímulos recebidos do ambiente histórico, social e cultural, sofrendo influência das estruturas de ordem econômica, política e educacional. Esses elementos pesam sobre as opções que cada pessoa faz e acabam pré-escrevendo o futuro, orientando escolhas pessoais e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional de cada indivíduo (p. 3).

Segundo a visão de Dominicé (1988, p. 56), “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. Para o autor, na narrativa biográfica, “todos os que são citados fazem parte do processo de formação”.

No desenrolar dos anos, o professor constrói seu jeito próprio de dar aula. Vincenzo, por exemplo, percebe ter se transformado ao

longo da sua carreira profissional, porque quando iniciou no magistério superior era recém-formado e tímido. A dificuldade com a docência existia porque o curso de graduação não capacitava o futuro professor para o magistério, preparava o educador físico para trabalhar quase exclusivamente com os esportes e com o treinamento desportivo.

Com o início da prática docente, ocorre um processo de autorreflexão a respeito da utilização no exercício profissional dos saberes recebidos durante o curso de formação. Os inúmeros obstáculos existentes no início da carreira serão vencidos à medida que, ao tornar-se professor, a relação teoria e prática seja vivenciada diariamente com os alunos. A literatura tem apontado que a entrada do professor na carreira tem variado entre a luta pela sobrevivência, nomeadamente identificada como o choque com a realidade, e o entusiasmo da descoberta com o exercício profissional.

Nesta investigação, entre os três professores participantes foi Vincenzo quem mais sentiu o choque com a realidade. Para ele, o início de carreira foi uma fase bastante difícil de superar. Relatou ter sentido insegurança nas primeiras experiências com o magistério. Contudo, quando olha para trás, Vincenzo relata que foi grande o seu desenvolvimento profissional:

Eu acho que mudei nesse sentido porque eu tinha uma história, um exemplo de professor comandando e só, entre aspas, o processo era do professor para o aluno. Não existia uma relação de troca entre os alunos e o professor, entre alunos e alunos. Eu mudei, mudei demais, eu lia bastante e também não ficava focado exclusivamente nos assuntos de Aprendizagem Motora e de Comportamento Motor, eu buscava mais. Continuo indo além, vou aonde o aluno precisa. Procuro relacionar os conteúdos com os assuntos de outras disciplinas, busco a relação com o Desenvolvimento Motor, com a Metodologia da Educação Física para trabalhar na Aprendizagem Motora. Hoje enxergo assim, a formação do professor acontece na relação, na integração, na conexão entre os assuntos (Vincenzo).

Também foi Vincenzo que manifestou atualmente estar sentindo maior dificuldade de se relacionar com os acadêmicos, percebe estar desenvolvendo uma relação de proximidade e de afetividade com um número cada vez menor de alunos. Com o passar dos anos, assumiu uma postura mais profissional e menos afetiva, porém, não deixou de ter uma convivência social com os acadêmicos, continua a conversar sobre assuntos variados quando se encontram fora da sala de aula. Esta percepção de Vincenzo está associada ao que Huberman (1995) esclarece a respeito da fase de serenidade e distanciamento afetivo. O fato de existir distanciamento afetivo entre professores mais velhos e jovens alunos pode provir, em parte, da pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil.

Para o professor Neto, não dá para ser o mesmo professor de vinte anos atrás, *“não conseguimos nos relacionar se mantivermos a prática de antigamente”*. Sobre isso, declara: *“o fato de eu conquistá-los através de um bom relacionamento, abre espaço para que eu possa exigir maior esforço, melhor dedicação com os estudos”*. Pensa que o modo como os jovens estão chegando à universidade também influenciou as mudanças que fez no modo de ensinar:

a minha forma de ensinar mudou bastante, no sentido de que estamos recebendo uma geração de jovens cada vez menos preparados, no sentido geral. A formação intelectual, noções básicas que deveriam trazer da escola, eles não têm. Se eu fosse fazer como era antigamente, com certeza a reprovação seria muito maior (Neto).

Adicionalmente, Neto esclarece, *“não deixei de ser exigente com os acadêmicos, porém estou mais flexível, entendo que a formação na escola está deficitária e, por consequência, o aprendizado na graduação tem prejuízos”*, e acrescenta *“... então*

você precisa fazer esse tipo de trabalho e às vezes isso mexe internamente comigo, mas precisamos nos adaptar a essa moçada”.

Para Kobe, em detrimento da experiência adquirida com os anos de convivência com os alunos, nos dias de hoje sente-se muito mais à vontade e seguro para desenvolver um trabalho pautado em valores humanos. Recorda seu início de carreira: *“ficava amarrado ao conteúdo propriamente dito, eu usava muitos recursos, preparava as aulas com muitas lâminas, não abria espaço para outros assuntos, tratava exclusivamente dos conteúdos das disciplinas”.*

Kobe visualiza a mudança na sua atuação profissional decorrente do amadurecimento e saberes que foi adquirindo ao longo da carreira como professor. Apontou-me mais um aprendizado que obteve ao longo da sua carreira que aconteceu *“através da convivência e troca de experiências com os colegas”.* A conversa, o relato de acontecimentos de sala de aula, o fizeram compreender que:

as dificuldades, ou o sucesso que eu tenho não são exclusivos da minha pessoa, não acontece somente comigo, as coisas acontecem com todos, são semelhantes. Para mim, foi importante identificar esse fato nos colegas, porque acabamos nos isolando com o nosso trabalho e quase não pensamos no que acontece com os outros professores.

De acordo com Nóvoa (1992), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Segundo Vieira (1992, p. 42), “no ato de ensinar estão presentes conhecimentos formais, advindos de uma formação profissional, da mesma forma que valores e convicções construídos ao longo do desenvolvimento pessoal dos professores.” Desse modo, a trajetória pessoal envolve uma multiplicidade de fatos que se sucedem e se entrelaçam no decorrer do desenvolvimento

profissional do professor.

Cada docente, em particular, possui a sua própria história e um papel diferenciado na tessitura do “ser professor”, entretanto, no processo de construção da profissionalidade, essa trajetória, embora particular, representa um percurso também coletivo, pois os professores, no seu percurso, interagem com os seus pares e com eles compartilham interesses e necessidades (Ibiapina, 2007, p. 6).

Kobe, no percurso como professor universitário, admite ter aprendido também a respeitar ainda mais a individualidade dos alunos no ambiente de sala de aula, tenta proporcionar conforto para ambos. Em sua opinião, *“sentir-se bem com os outros ou com os alunos cria um clima favorável à aprendizagem”*, e continua, *“a aprendizagem será significativa à medida que o aluno sentir-se tocado com o assunto, que desperte o seu interesse e a necessidade pelo conhecimento”*.

Huberman (1992) destaca que esse tipo de avanço na profissão corresponde: a uma fase de diversificação, na qual as pessoas têm confiança para tentar, testar outras formas de ensino que não eram possíveis na fase inicial da carreira; e a uma fase de estabilização que representa a confiança em si e a presença da competência pedagógica.

Professores que educam pelo exemplo, pela palavra e pelo afeto

Os três professores formadores sentem grande prazer em estar na sala de aula, valorizam as possibilidades que se abrem para que exerçam influência positiva no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens. Também se preocupam em demonstrar que procuram agir com justiça em todas as situações e tendem a criar um ambiente no qual os acadêmicos respeitem-se mutuamente, procurando eles próprios o cuidado para servirem de modelos. “... o

exemplo do bom professor pode servir de modelo para as ações dos futuros professores” (Vicenzo). Exercem o duplo papel de professor e educador pela preocupação em transmitir aos acadêmicos certas regras de conduta e de convivência social.

Nossos professores são enfáticos em afirmar seu compromisso em capacitar o futuro professor para atender às demandas do mundo do trabalho, contudo, reconhecem ser necessário valorizar aspectos na formação como: saber pensar, construir atitudes e construir autonomia. Conceitos que superam a formação direcionada exclusivamente para o mercado de trabalho. A transmissão de conteúdos é, sem dúvida, função docente, no entanto, é função da universidade e do professor formar profissionais por meio de uma educação na qual estejam envolvidas as dimensões da vida subjetiva, profissional e político-social. Nesse sentido, a universidade e o docente devem buscar alcançar uma dimensão que supere a transmissão de conhecimentos numa visão tecnicista.

A esse quadro podemos associar o que Morin (2000) descreveu a respeito:

A educação contemporânea deve basear-se em quatro pilares fundamentais que são: aprender a ser; a fazer; a viver juntos e conhecer, pilares estes indispensáveis para a aprendizagem e que uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes (p. 17).

Na perspectiva deste estudo, a autoimagem é a forma como o professor vê o seu papel na sala de aula e na instituição; o tipo de autoridade e responsabilidade que assume (caracterização global que faz de si como profissional) é expresso pelas representações reveladas pelo professor e são válidas à medida que traduz a forma como viveu (e vive) a realidade profissional com que se confrontou, configurando um conjunto de imagens da profissão (Canavarro,

2003).

Na opinião de nossos três participantes, além de ensinar, o professor tem a atribuição de não se restringir à transmissão de conhecimentos ou à promoção de um conjunto de competências exclusivamente. Destacam a necessidade de desenvolver atitudes e valores durante a formação do jovem professor, as quais consideram fundamentais para que possam enfrentar com sucesso a vida adulta e profissional.

"Vai muito além de passar o conteúdo da disciplina em si, tenho a preocupação de contribuir com a formação do aluno, do jovem que passa esse período da vida convivendo conosco durante o curso" (Kobe).

É possível associar a esta questão o que Tardif (2000) trata como a Epistemologia da Prática Profissional, "o estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (p. 255). Nesta medida, o saber assume um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Os professores estão abertos e estimulam a inovação e mudança

Os multifatores que influenciam a vida do ser humano na sociedade pós-moderna têm levado o professor a fazer do ato de refletir uma constante na sua prática docente, para dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício de sua profissão (Nóvoa, 1995).

Com as mudanças sociais, políticas e econômicas desta era, a imagem social do professor, de maneira geral, e especificamente do professor de Educação Física também tem passado por

transformações. Para os professores colaboradores, coube a responsabilidade de acompanhar e se transformar para atender às novas exigências de uma sociedade bastante complexa. A reflexão a respeito da formação, do papel do professor sobre os conflitos e dilemas da profissão e sobre a prática docente no exercício da profissão tem ajudado os profissionais a compreenderem a atual realidade com o intuito de não perder a sua identidade e estarem abertos a mudanças.

Em entrevista ao programa *Salto para o futuro*, transmitido pela TVE, Nóvoa (2001) fala das novas atribuições e preocupações do professor na atualidade:

a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado... e essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado.

As experiências vividas pelos professores participantes revelam que aprender a ser professor na ação, e na interação com os alunos, significa muitas vezes realizar uma prática reflexiva, construindo, desta maneira, o saber da experiência, desenvolvendo uma análise do seu desempenho e repensando seu modo de ensinar, com vistas à melhoria da prática docente.

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que, no caso dos professores, é também produzir “sua” profissão (Nóvoa, 1995, p. 26, grifos do autor).

Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1999) defende que a formação e a mudança devem ser pensadas conjuntamente, mais precisamente as mudanças nas crenças e atitudes dos professores, nas suas práticas de ensino e no rendimento/desempenho dos alunos. Adicionalmente, também se enfatiza a interação do conceito de mudança, aprendizagem e desenvolvimento (Day, 2001; Marcelo Garcia, 1999), bem como o fato de a mudança representar um processo recíproco entre comportamento e crenças.

A palavra “mudança” parece surgir cada vez mais no discurso pedagógico, conforme constata Marcelo Garcia (1992), e tal fato se deve, em geral, à mudança que tem se configurado como um valor em si mesma, razão por que revela que os processos de mudança apresentam múltiplas dimensões. No entanto, parece haver uma concordância entre diversos pesquisadores quanto aos processos de mudança ter de atender necessariamente ao que tem sido chamado de *dimensão pessoal da mudança* (Marcelo Garcia, 1995), ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores.

Ao ser mencionada a separação do curso de Educação Física em Bacharelado e Licenciatura, os professores expressam as dificuldades pelas quais passaram:

Hoje, ainda consigo manter um bom relacionamento com todos e garantir a aprendizagem, apesar de estarmos com maior quantidade de alunos, pois isso tornou mais difícil manter um contato mais próximo com todos (Kobe). As alterações curriculares que aconteceram nos últimos anos mexeram com a carga horária dos cursos e das disciplinas... então, às vezes eu deixo de trabalhar assuntos importantes, porque tenho que trabalhar em outros que são considerados básicos na disciplina (Neto). Eu preferia como era antes, um só curso, acho que o aluno saía melhor preparado (Vicenzo).

Mas que não refletiu na maneira de ser do professor:

Entro na sala de aula com a mesma disposição, com a mesma vontade. Esse tipo de reforma, mudança, não me afeta. Consigo lidar bem no que diz respeito a assuntos administrativos e ao meu trabalho com os alunos na sala de aula (Vicenzo).

De acordo com Dewey (1989 citado por Marcelo Garcia, 1995), a primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a *mentalidade aberta*, definida como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente, impedindo-a de considerar novos problemas ou assumir novas ideias. Essa mentalidade integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos, independente de sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro, mesmo se estiver relacionado àquilo em que mais acreditamos.

Os professores sabem encarar com entusiasmo os piores momentos no exercício da profissão

Com os dados obtidos na pesquisa, foi possível compreender e revelar como os nossos professores participantes, cada qual com sua singularidade, superaram os obstáculos que foram surgindo no decorrer do percurso profissional. Assim como também vibraram por suas realizações e conquistas. São linhas de força e traços definidores dos respectivos percursos profissionais que caracterizam esses momentos significativos que os afetaram, e em alguns casos continuam a afetar, de maneira positiva ou negativa.

Invariavelmente, a percepção de cansaço, o sentimento de rotina, os alunos indiferentes, razões institucionais, conflitos com os colegas são as razões apontadas como origem dos piores anos (Huberman, 1995; Gonçalves, 1992), mas, adicionalmente, períodos

de alegrias, conforto e realizações foram os que deram sentido aos melhores anos da carreira.

A esse respeito, Gonçalves (1992, p. 153) destaca:

os melhores anos de carreira são determinados por fatores endógenos e exógenos à profissão e ao próprio indivíduo, ocorrendo, segundo a literatura, no início do percurso profissional, determinados pela prevalência da descoberta sobre a angústia do enfrentamento com a realidade ou, por volta dos oito anos de actividade, quando a estabilização é atingida, ou, ainda, deste momento até cerca do meio da carreira.

O professor Neto afirmou ter sido o período de 1995 a 2000 os melhores anos da sua carreira, além de lembrar que durante esses anos os alunos que ingressavam na universidade "*eram excelentes*", o professor acrescenta:

foi um período áureo, no sentido de que as turmas eram mais participativas. Eles viviam mais os cursos, sempre participavam de tudo que era promovido: competições, torneio de futebol, palestras, festas. Eu sentia muito mais satisfação em dar aulas para eles, eram alunos que se dedicavam, estudavam. Os alunos daquele tempo eram mais amigos. Hoje, quando nos encontramos, param para conversar, aproximam-se para cumprimentar e contar o que estão fazendo. Profissionalmente, muitos estão bem, conquistaram sucesso profissional.

Kobe sente estar numa das melhores etapas de sua vida profissional, a postura adotada com os colegas de trabalho, o reconhecimento do trabalho pelos alunos, sua inserção na pós-graduação o deixa de bem consigo mesmo. A tranquilidade que tem com o ensino e a segurança com o domínio de conteúdo mais uma vez são citadas como aspectos importantes no seu trabalho.

Além disso, consegue priorizar, escolher com o que deseja se envolver profissionalmente. Relembrando tempos atrás, comenta: "*não deixava de participar de nenhuma comissão no departamento,*

sentia necessidade de estar no meio de todos os acontecimentos e participar das decisões”.

Atualmente, prioriza o tempo livre com a família, “*é um investimento no meu eu*”.

Vicenzo não lembra se existiram exatamente neste tom, os melhores anos da sua carreira profissional. Pensa ser difícil identificar, pois passou por variadas experiências como docente e também viveu a experiência administrativa. Cada qual à sua maneira, tinha o lado positivo e o negativo, dependia do contexto da época, da fase em que estava na carreira. Para ele, esses momentos são ciclos da vida profissional, e o professor envolvido poderá passar por essas fases de modo satisfatório ou não:

Acho muito difícil falar, é subjetivo, talvez na docência não esteja no meu melhor ano; a respeito das relações pessoais, já foi melhor em outros tempos. Então, são vários momentos, fica difícil apontar se este é o melhor ou pior momento! (Vicenzo).

Os indivíduos sofrem as influências socioculturais às quais estão expostos. Complementarmente, Gonçalves (1992) afirma que o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos fatores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural vir a alterá-lo ou até determiná-lo.

Quanto aos piores anos de sua carreira, nossos interlocutores revelaram algumas razões (não obrigatoriamente para os três participantes) por causa das quais viveram esses momentos: condições de trabalho, vida particular, alunos difíceis (comentado anteriormente), associadas às fases do percurso profissional.

O professor Vicenzo não passou propriamente por uma crise, ou revelou qualquer situação específica como o pior momento no exercício da profissão. Não soube explicar exatamente qual o significado que teve para ele na época, mas reflete o mal-estar que

sentiu por conta da situação financeira pela qual o professor do ensino público superior passou algum tempo atrás. Pelas condições de trabalho que a universidade oferecia, tiveram um período de precariedade de recursos para desenvolverem as aulas. Relembra que houve grande insatisfação pela não valorização do professor no interior da universidade. Contudo, diz o professor: *"jamais deixou essa situação afetar o seu trabalho na docência"*, justificando tal fato com o gosto pela profissão.

O professor Neto destaca que jamais desanimou em relação às duas profissões (Educador Físico e Fisioterapeuta), *"nunca desanimei e nem pensei em largar uma delas. Sempre acreditei que ambas as profissões têm muito por contribuir na vida das pessoas"*. Portanto, o desenvolvimento profissional não é um processo linear, nem simétrico, difere de professor para professor. A esse respeito, Gonçalves (1992) analisa o percurso profissional de cada professor:

é o resultado da acção conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interacção com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à *escola* onde trabalha, e interactivos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus (p. 147).

Os professores valorizam a permanente atualização profissional

Os três professores procuram acompanhar o que surge de novo nas áreas que desenvolvem seus estudos e suas práticas docentes. O sentimento de aperfeiçoamento permanente é uma das características comuns aos professores investigados. Para além do desenvolvimento que a própria experiência proporciona, veem a

educação continuada como algo importante, principalmente quando incide sobre temas dos quais sentem necessidade de atualização. Assumem a necessidade de continuar a envolver-se em processos formativos que lhes permitam desenvolvimento progressivo.

Os autores Guskey e Huberman (1995) defendem que os professores desempenham o papel principal no seu desenvolvimento e crescimento profissional. A formação continuada é vista como um espaço privilegiado que poderá proporcionar e contribuir para o crescimento e desenvolvimento do conhecimento profissional de base, em constante evolução e expansão, tal como as necessidades da sociedade e da educação.

A busca permanente pelo aperfeiçoamento tem relação direta com a percepção muito vivida em cada um, de maneira particular, de ser sempre possível fazer o melhor. Os nossos docentes se percebem capazes de transmitir essa imagem aos alunos e esse sentimento de aperfeiçoamento constante não parece ter relação com o exercício excessivo de um espírito crítico relativamente às suas consecuições, mas antes com o reconhecimento de que no ensino é sempre possível fazer melhor. Perspectivam a sua profissão em termos de um contínuo desenvolvimento profissional.

A formação continuada constitui outra fase da extensão contínua do desenvolvimento profissional do professor e contempla amplo leque de atividades e situações formativas planejadas e organizadas, que englobam múltiplas dimensões e integram uma diversidade de modelos.

A educação continuada é o espaço de formação voltado para a consolidação do desenvolvimento profissional docente, oferecendo aos professores referenciais teóricos que lhes possibilitam compreender, discutir e refletir, de forma mais sistemática, sobre as suas salas de aula e sobre os processos educativos mais globais, dando-lhes condições de perceber a complexidade do ato de ensinar, não apenas como um agente técnico do processo de educação, mas principalmente como sujeito político,

inserido em uma realidade contraditória, na qual pode intervir e contribuir para transformá-la (Ibiapina, 2007, p. 8).

Além de participar de congressos, Neto aprecia discutir os assuntos da profissão com os colegas. Não tem preconceito com os mais novos, acredita haver ótimos profissionais e conhece vários que estão em início de carreira e estudam muito. Para ele, não existe idade para aprender e nem com quem aprender, *"... o que importa é a qualidade do que se fala e do que se ouve"*.

Conforme salienta Alarcão (1998), "a formação continuada é concebida como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional" (p. 106). Segundo a autora, o objetivo da formação continuada de professores deve ser o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, que não pode ser desvinculado do próprio desenvolvimento pessoal. Deve, ainda, manter-se intimamente ligado ao desempenho da prática educativa ao desenvolvimento de sua dimensão profissional em toda sua complexidade e na interpenetração das componentes que a constituem.

Kobe gosta de acompanhar a evolução do conhecimento no mundo, inovar, buscar outros caminhos. Em relação a isso, destaca: *"agindo assim, acredito ser um professor com os pés no chão, não me sinto desatualizado"*. Para ele, é uma necessidade constante, está aberto a novos conhecimentos, à construção de outros saberes. Não deixa de estar presente em eventos de sua área de estudo: *"participo de congressos tanto nacionais como internacionais do colégio americano desportivo, busco me inteirar do que está acontecendo, onde estou pisando"*. Pensa ser esta atualização imprescindível para si, enquanto professor, formador e pesquisador da área.

No testemunho do professor Kobe, pode-se identificar o que Pacheco (1995) traz como critérios para melhorar a qualidade de

ensino, articulada à formação continuada do professor: o critério pessoal, em resposta às necessidades de autodesenvolvimento; o profissional, em resposta às necessidades profissionais do indivíduo (satisfação profissional, progressão na carreira ou do grupo, sentido de pertença a um grupo profissional); e organizacional, em resposta às necessidades da escola, resultantes das mudanças sociais, econômicas, etc.

Para Camilo Cunha (2008b), outro aspecto a ser analisado é a conscientização acerca das transformações sociais, científicas, econômicas e políticas, e a constatação de que os saberes não são eternos é que instigam o debate e a necessidade de valorizar a formação continuada. No caso específico dos nossos professores, surge como mais uma etapa marcante e decisiva em sua formação, a de socialização.

Os professores visualizam a aposentadoria como mais uma fase do ciclo de vida profissional

Os três professores não sentem a aproximação da aposentadoria (reforma) como um fenômeno negativo em sua vida pessoal e profissional. Dos três, Vincenzo é o que está mais próximo de se aposentar, mas não deixa esse fato influenciá-lo negativamente no exercício da profissão. Sobre esse período da carreira, Huberman (1992, p. 46) assinala:

A literatura clássica no domínio do ciclo de vida humana evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica.

A esse respeito, Vincenzo afirma: *“Desejo, sim, ter estabilidade pessoal. Espero poder viajar, conhecer outros lugares”*.

Vincenzo recentemente cursou a disciplina de Controle Motor no curso de Doutorado e participou do grupo de pesquisa na própria universidade. O professor tem refletido muito sobre a sua vida no tempo presente, tem como objetivo profissional e pessoal manter a qualidade de ensino na graduação e na sua vida pessoal. Não perdeu totalmente de vista o projeto de cursar Doutorado, encara o curso como uma oportunidade de desenvolvimento profissional; é uma decisão que vem amadurecendo, refletindo a respeito, mas ainda tem dúvidas sobre realizar esse investimento pessoal e profissional. Declara que para poder vir a tirar pleno proveito dessa situação, considera imprescindível ter uma situação pessoal mais estável que lhe permita dedicar-se aos estudos com tranquilidade.

Kobe passou-me a imagem de estar ainda cheio de energia para enfrentar novos desafios. Apesar de faltar aproximadamente dez anos para se aposentar, não sente este fato como algo que interfira em sua motivação para o trabalho. Segundo ele, *“eu logo terei que pensar como será, me preparar para esta transição na vida e não deixar coisas para depois”*.

Não deseja ter uma aposentadoria conturbada, pretende se preparar de modo sereno, sem atropelos. Também pensa em não parar definitivamente com as atividades profissionais, talvez ficar como professor orientador do programa de pós-graduação, afirma que certamente fará algo na área, *“alguma coisa vou estar fazendo, ou na área, ou em algo similar, trabalhando, né?”* (Kobe).

Parece que para Neto será difícil se afastar dos jovens, sente ter necessidade de estar com eles.

Se eu parar, eu morro. A minha vida foi ensinar, minha vida foi de trocas. Você veja, ensinando ali na prática profissional dos estagiários, apesar de eu não ter dado aula para eles durante o curso, você acaba ajudando,

Simone de Miranda

ensinando de outras maneiras, é assim que funciona, e gosto disso tudo, não consigo me imaginar parado por completo (Neto).

O que Neto não deseja é afastar-se das atividades profissionais, sobre isso, enfatizou: *"estando com saúde, quero estar na ativa,... talvez me manter com um número menor de horas em sala de aula, ou ficar com a supervisão e orientação aos estagiários"*.

Contudo, sonha em morar numa cidade litorânea, ter mais tempo para ficar com a família e amigos, fazendo as atividades que tanto gosta, *"a pescaria, por exemplo"*.

No ciclo de vida profissional docente definido por Huberman, a última fase se passa entre os 35 e 40 anos de carreira e antecede a aposentadoria. É denominada por Huberman de desinvestimento, traduzindo-se por um fenômeno de interiorização. Há os professores que têm interesses exteriores à instituição na qual lecionam, pensam mais em si e se libertam progressivamente, sem lamentar. O desinvestimento pode ser sereno, ocorrendo nos planos social e institucional como um simples recuo das ambições e ideais presentes à partida, ou amargo, quando os professores se sentem cansados e desmotivados, ficando à margem dos acontecimentos que perpassam o sistema organizacional da instituição (Chakur, 2001; Huberman, 1995).

5.5 Análises das práticas pedagógicas

5.5.1 Introdução

Para a análise das observações, optei por realizar um procedimento diferente do da análise das entrevistas. O conjunto do material recolhido é resultado de minhas anotações interpretativas, registradas ao longo das observações das práticas pedagógicas, as quais foram utilizadas para proceder à discussão e à interpretação do

material, sem haver qualquer intenção de estabelecer comparações entre os três professores investigados.

No texto a seguir, passo a apresentar a análise das observações das ações de formação dos professores de Educação Física participantes deste estudo. Procurei descrever, analisar e interpretar as principais ideias que se evidenciaram na prática letiva dos professores. Busquei compreender o significado estabelecido entre as ações e o processo de formação/desenvolvimento no exercício da prática docente a partir do entendimento de teóricos sobre o tema. Fato que me permitiu compreender o modo como os professores formadores atuam em seus contextos profissionais e o sentido dado ao trabalho docente.

Segundo Leontiev (1978b), a unidade básica da atividade humana é a ação e a da consciência humana é o sentido atribuído a essa ação. Toda ação humana é consciente e dirigida pela relação entre o sentido e o significado, por essa razão, o processo de significação é, ao mesmo tempo, interpessoal e intrapessoal.

Como não foram delimitadas categorias prévias para o procedimento da análise das observações, procurei reunir e organizar os dados recolhidos a partir de uma referência maior a qual denominei *Relação entre o pensamento e ação dos professores*, que por sua vez determinaram outras duas referências: *como os professores constroem o significado de suas ações* e *quais os saberes mobilizados pelos professores na prática docente*.

Na perspectiva adotada neste estudo, compreende-se o professor um adulto em desenvolvimento e supera-se a ideia do senso comum de que a vida adulta é uma fase de estabilidade, nada mais havendo a aprender. Acreditar que o professor deixa de aprender e se desenvolver por ser adulto é desacreditar na sua capacidade de construir e reconstruir a sua docência. Considerando o professor como adulto que aprende, Nóvoa (1992) enuncia princípios que fundamentam a discussão. O autor aponta que o adulto em

processo de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva. Com este propósito, as ações educativas adquirem sentido, quando o docente integra variadas formas de conhecimento, articulando-as com o contexto de trabalho, num percurso significativo de apropriação pessoal (Guimarães, 2005; Marcelo Garcia, 1999).

Nóvoa (1988, p. 126) defende que, no processo de formação dos educadores, deve-se conceder atenção especial às suas vidas, pois o saber de referência desses professores está ligado às suas experiências e à sua identidade como docente: "O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação".

Este estudo centrou-se na percepção do vivido profissional (Dominicé, 1988), concomitantemente, de desenvolvimento e formação dos professores formadores de Educação Física. Parte-se do pressuposto de que, na análise da prática pedagógica de um professor, pode-se perceber, por trás de suas ações, a existência de um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo não existindo às vezes a consciência desse conjunto de ideias, concepções e teorias, elas estão presentes em sua atuação.

Assim, a docência engloba uma diversidade de ações desenvolvidas pelos professores, além do espaço do ambiente de ensino, voltadas prioritariamente à formação de futuros profissionais. Sustentadas por conhecimentos e saberes próprios e alicerçados "em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada

professor” (Isaía, 2003, p. 245). Em sua atuação profissional, o professor toma decisões diante das situações concretas do dia a dia e para isso lança mão de um conjunto de conhecimentos específicos. Ele também estabelece relações com seus pares e com o espaço escolar como um todo. É na combinação dessa base de conhecimentos teóricos com a prática que o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

De acordo com Zabalza (1988, p. 114):

O que o professor faz na aula vê-se condicionado, orientado, modificado pelo o que o professor pensa, sente, sabe, etc. Não é uma relação lógica (que implica coerência, linearidade entre pensamento e ação, sendo aquele prévio a esta, estreita conexão entre teoria e prática, etc.), mas semiológica (que implica conexões de significação, de intencionalidade, de perspectiva).

A respeito de como os professores constroem o significado de suas ações, destacam-se:

A forma de organização das aulas: as rotinas e procedimentos de organização

Neto, Kobe e Vincenzo possuem semelhanças na maneira como organizam suas aulas e nos procedimentos de ensino:

- Preparam suas aulas com antecedência.
- Organizam o ambiente (sala de aula) e os recursos a serem utilizados para o bom andamento da prática.
- Sabem administrar o tempo para a execução de todas as atividades.
- Demonstram atenção com os horários de início e término das aulas.

- Recebem os alunos educadamente e com simpatia.
- Valorizam e respeitam a presença dos alunos em sala de aula.
- Apresentam aos alunos os temas, objetivos e conteúdos a serem estudados durante as aulas.
- Conduzem as aulas com seriedade e comprometimento profissional quanto à área e especificidade de cada disciplina.
- Possuem pleno domínio dos conhecimentos tratados.
- Diversificam os procedimentos de ensino.
- Conduzem a participação dos alunos ajudando-os a se desenvolverem.
- Valorizam a participação e iniciativa dos alunos.
- Responsabilizam os alunos por suas atitudes.
- Movimentam-se na sala de aula, aproximam-se e interagem com os alunos individual e coletivamente.

Relativamente ao planejamento das ações de nossos interlocutores, foi possível observar que contemplam variadas formas de abordar as atividades de ensino inseridas no processo de aprendizagem do futuro professor no decorrer de sua formação. O planejamento das ações é um dos instrumentos técnicos do processo do trabalho docente que fundamenta a tomada de decisão e consiste na elaboração de estratégias e ações que visam alcançar um objetivo definido.

Nesta tarefa, os professores, ao planificarem as suas aulas, antecipadamente reúnem a documentação, definem os objetivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e desta forma constroem um cenário que determina as interações que irão desenrolar na aula (Altet, 2000, p. 113).

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas: o que fazem e como fazem

Ao observar as ações de formação de professores de Educação Física no âmbito das disciplinas sobre o ensino da matéria, fica evidente que a maioria das práticas formadoras deixa transparecer que evita modalidades formativas privilegiando o modelo tradicional de transmissão.

Os pressupostos presentes na concepção tradicional visam à formação dos professores por meio da transmissão de conhecimentos, com a intenção de levá-los a aprender e atuar eficazmente. Demonstram uma prática na qual as ações de formação estão baseadas numa concepção linear, prescritiva e pontual. Esses pressupostos estão presentes na lógica escolar, na qual são transmitidos conhecimentos técnicos ou apenas a informação em áreas, assuntos ou disciplinas consideradas importantes para o professor, essencialmente no domínio do conteúdo disciplinar e que atualmente não atendem às necessidades do professor (Guimarães, 2005).

Perez Gómez (1992) considera uma exigência a reflexão para a superação da racionalidade técnica, ou seja, para a superação de uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

A partir do que assisti nas aulas, foi possível constatar que:

Kobe e Vincenzo normalmente iniciam e encerram as aulas promovendo uma discussão reflexiva com os alunos, inicialmente sobre o tema que será desenvolvido em aula e, no final, a respeito do que foi realizado. Também incluem momentos de reflexão individual, para que os alunos produzam seus próprios textos a respeito do que foi estudado. Neto procura levar os alunos a refletirem sobre quais conhecimentos e ações precisam ser mobilizados na prática docente em momentos futuros, isto é, como pensam fazer/desenvolver as atividades com seus alunos.

Os três professores formadores demonstram uma prática

centrada nos alunos e não no professor, deste modo, o aluno é visto como um ser ativo no processo educativo, o protagonista do processo ensino-aprendizagem. O ensino é pensado como um processo de interação e reflexão e o professor transforma-se num ator com responsabilidades de inquirição do ato pedagógico. Adotando essa prática, desencadeiam uma mudança que induz à transição do processo de ensinar para o processo de aprender. Com isso, o professor, ao organizar condições de aprendizagens ativas para o estudante, será levado a desempenhar um papel que transpõe o ensinar, para formá-lo, educá-lo.

Nas ações dos três professores existe um processo de mediação durante as explicações e esclarecimentos aos discentes, demonstrado pelas próprias indagações que fazem ao incorporar as vozes dos alunos para que nesse processo se apropriem do conhecimento e da prática refletida. Na opinião de Kobe, é preciso “... romper com a prática do professor falando e o educando ouvindo, o aluno precisa participar mais do processo. Haja vista, durante muito tempo, acreditou-se que o professor era o único responsável pelos resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem”.

Por vários momentos durante as aulas de Neto e Vincenzo a pergunta foi um meio utilizado para levar os alunos a pensarem naquilo que estavam aprendendo. Fazer uma pergunta e esperar a resposta é uma das maneiras mais simples de conseguir a interação com os alunos e, no caso dos nossos professores, bem sabem utilizar essa estratégia. Contudo, são unânimes em afirmar que o professor precisará dominar esse procedimento para que aconteça a interação e a reflexão do conhecimento, não basta apenas questionar, além de saber conduzir uma discussão, deverá elogiar quando necessário, dar ao grupo novas informações, dar e pedir exemplos práticos daquilo que está sendo estudado.

Tornou-se claro durante as aulas que, para Vincenzo, o professor formador é um facilitador e um mediador, aquele que

procura ajudar o futuro professor a conseguir avançar no processo de aprender a ensinar.

A postura do professor, como facilitador e mediador, não se configura exclusivamente na transmissão de saberes, de normas, no modo de pensar e agir num só sentido, mas sim no papel de orientador do percurso da aprendizagem dos alunos, através de uma relação dialética que visa à aplicabilidade e a transferências de conhecimentos adquiridos para contextos diferentes (Vicenzo).

Kobe valoriza a produção individual e a pesquisa como um princípio educativo, acredita que o conhecimento é construído individual e coletivamente, entre o professor como mediador e os alunos como participantes ativos. Por meio da pesquisa o professor motiva, incentiva, mostra os primeiros passos para sensibilizar o aluno quanto ao valor do que será feito, para a importância da participação do aluno nesse processo. Sobre esse assunto, Kobe afirma: “... a atitude do professor em sala de aula é decisiva para a conquista da confiança dos alunos e para o fluxo tranquilo das atividades desenvolvidas”.

Neto, apesar de não explorar muitos recursos tecnológicos e não diversificar suas estratégias de ensino faz de suas aulas expositivas momentos de diálogos, porque permite o questionamento, ao mesmo tempo em que possibilita a aquisição de conhecimentos. Ele procura favorecer uma análise crítica e eliminar a relação autoritária, uma característica marcante de suas aulas. Concomitantemente, se empenha a criar um clima de disposição para envolver os alunos no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

No que diz respeito à gestão das aulas, Kobe e Vicenzo têm formas de atuar parecidas quanto às regras e normas adotadas durante as aulas, grande parte das quais observadas na prática docente. Consideram importante ter um bom ambiente de trabalho,

costumam investir no estabelecimento de regras com os alunos desde o primeiro contato no início do ano letivo.

Acompanhando as aulas dos professores participantes, constatei que todos desenvolvem significativamente *habilidades*³⁴ de *técnicas de ensino*:

- Habilidade de organização do contexto da aula (objetivos do estudo que vão realizar).
- Habilidade de incentivo à participação do aluno (capacidade de formularem perguntas, em promover situação de diálogo).
- Habilidade ao trato da matéria do ensino (no discurso, tornar compreensível o conhecimento disponível aos alunos).
- Habilidade de variação de estímulos (uso adequado de recursos de ensino, o fazer bem, o cuidado com o material didático, movimentação que o professor faz na sala de ensino).
- Habilidade de contemplar a capacidade de reflexão dos alunos.
- Habilidades relacionadas ao uso da linguagem pelo professor (próximas àquelas que se referem à organização de matéria de ensino, clareza nas explicações).
- Habilidades comunicativas, domínio de linguagem informal e profissional.

Adicionalmente a essas habilidades, os professores demonstraram em suas práticas docentes *competências*³⁵ para:

- Aprender a aprender.
- Agir no ambiente de ensino.
- Intervir em defesa de uma educação de qualidade que

³⁴ Neste trabalho compreendido como aptidões desenvolvidas, as quais tornam as pessoas diferenciadas em alguns aspectos.

³⁵ Segundo Perrenoud (1999), competência se define como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

- Aprimorar seu trabalho permanentemente.
- Refletir sobre suas práticas para contribuir com o desenvolvimento de forma geral.
- Estimular a descoberta dos alunos.
- Motivar os alunos.
- Respeitar e acolher as necessidades dos alunos.
- Compreender a produção do saber com o propósito de tornar a sua prática educativa mais significativa.
- Elaborar e reelaborar conceitos, práticas de ensino e métodos de acordo com a realidade de seus alunos.
- Trabalhar a favor da formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade da qual fazem parte.

A respeito desse assunto, Vincenzo assim se expressou:

Ensinar não é algo fácil, é uma situação complexa, é necessário engajar os estudantes em situações que desenvolvam o pensamento crítico e a habilidade de resolver as situações de ensino. Para isso é preciso realizar atividades que contribuam para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades inerentes ao ensino da Educação Física, como, por exemplo, a criatividade, iniciativa e reflexão em conjunto com o conhecimento específico da área que o professor precisa ter.

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnicas de transmissão. É uma aprendizagem que deve acontecer por meio de situações práticas efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (Mizukami et al., 2002).

Neste estudo não foram identificados pontos de

distanciamento entre a fala e as práticas pedagógicas (letivas) dos nossos professores colaboradores, existe uma grande coerência entre o que pensam e como fazem. O que observei está coerente com a literatura que trata da formação e atuação docente, já apresentada anteriormente neste trabalho. Da mesma maneira, não difere dos pressupostos do paradigma denominado "Pensamento do Professor" que, na investigação educativa, busca, dentre outras finalidades, relacionar as concepções e ideias dos professores com a realidade de sua prática educativa, de modo a possibilitar a conexão entre pensamento e ação, envolvidos no desenvolvimento do ato de ensinar (Marcelo Garcia, 1999).

Visto por essa ótica, o ensino pode ser considerado como uma atividade prática, mas fundamentada em alguma teoria, e a literatura sobre desenvolvimento profissional da docência tem mostrado que as teorias implícitas exercem grande influência na configuração das práticas pedagógicas (Shulman, 1986, 1987, dentre outros). Nesse contexto, as práticas profissionais se manifestam por meio de pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comportamentos.

As teorias práticas são, muitas vezes, teorias implícitas. Os professores aprendem a tomar decisões, a definir e colocar em prática suas estratégias de ensino, a desenvolver suas aulas, a manter a disciplina, a estabelecer o ritmo de aprendizagem, por exemplo, a partir das suas experiências diretas, não só como professores, mas também como estudantes que foram. Seu conhecimento e experiência, portanto, são particulares para cada situação vivida e suas teorias pessoais que daí advêm podem ser consideradas seu conhecimento pessoal sobre o ensino. Assim, os padrões de ensino dos professores são baseados em modelos implícitos do que é conhecimento e de como ele é adquirido. O modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, não importa qual seja, exercerá forte influência nas atividades interativas em sala de aula e na forma como interpreta as

informações.

Ao longo da vida profissional, o professor “constrói sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive a prática. Tais sínteses, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas de objetivação de um conhecimento que é seu e que só é possível construir a partir do exercício da docência” (Mizukami et al., 2002, p. 151-157). O fazer (ensinar) também implica em um conhecimento já interiorizado e compreendido pelo professor, pois se fundamenta em modelos implícitos do que é e de como ele é aprendido.

A respeito dos saberes mobilizados pelos professores na prática docente, destacam-se:

Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor formador de Educação Física

Em continuidade às discussões a que se refere este texto, passo a refletir sobre os saberes que os nossos professores mobilizam em seu trabalho. Procuro apontar os aspectos nos quais os professores investigados se assemelham e/ou se diferenciam, usando como referência os saberes docentes da concepção de Tardif (2002), os quais, conforme descreve o autor, são disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais e implicam num processo de aprendizagem e formação.

Os saberes profissionais dos professores são também plurais, compostos e heterogêneos porque trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, os conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, provenientes de fontes variadas (Marcelo Garcia, 1999), bem como considerados temporais, no sentido de serem construídos ao longo da carreira docente, quando o sujeito mobiliza ações pedagógicas que se espelham na sua história de vida. Tardif (2002) explica que os professores interiorizam expressivo

número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores aprendidos ao longo da história de vida pessoal e escolar. A mobilização de saberes constrói um repertório de ações e concepções de ensino não homogêneas. Nesse sentido, cada professor apresenta diferentes características educativas, conhecimentos e competências.

Esses saberes são mobilizados e empregados na prática cotidiana, que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), saberes são os conhecimentos (sendo ou não científicos) e todas as habilidades que o professor utiliza no cotidiano do seu trabalho. Desta forma, os autores concluem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Sendo assim, parte-se da premissa de que o saber docente é composto de variados saberes provenientes de diferentes fontes construídas ao longo de uma carreira profissional, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.

As observações realizadas a partir de aulas trabalhadas revelaram que Neto, Kobe e Vincenzo recorrem aos saberes provenientes da formação profissional, da experiência de trabalho e da vida pessoal que orientam e fundamentam suas práticas pedagógicas. No entanto, apesar de possuírem particularidades em relação à prática pedagógica, vários aspectos entre eles são semelhantes, os três também demonstram comprometimento com o planejamento prévio de suas aulas.

Suas ações são centradas nos alunos, não os ignoram com atitudes de detentores do saber. Reconhecem que os alunos têm saberes adquiridos, na medida em que planejam estratégias menos

rígidas ou pouco estruturadas, procuram envolvê-los em atividades de explicitação ou incitam algum debate sobre suas ideias, dinamizando a resolução da situação-problema, para a qual o fio condutor é a reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, a prática de ensino de Neto, Kobe e Vincenzo revelou saberes provenientes da experiência de trabalho (saber da experiência, prático, de ação, pedagógico) e do sentido do agir profissional, e para essa prática mobilizaram diferentes teorias, metodologias e habilidades, na qual se inclui também o saber-fazer.

Concomitantemente, observando o comportamento dos professores a partir dos atos verbais (conteúdos de comunicação) e não-verbais (colocações, posturas, gestos); ações significativas para o professores (no sentido que ela contém para o docente, os motivos, percepções, emoções e raciocínios que estruturam sua experiência); e as intenções de ação e comunicação (Borges, 2004), foi possível identificar que os professores mobilizam conhecimentos particulares, recorrem aos saberes pessoais, provenientes da vida, e aos saberes da própria experiência para compreender a situação, em função das necessidades que percebem, que lhes permite saber como avaliar ou supervisionar as aprendizagens em sala de aula, ou seja, o conhecimento que o docente tem sobre o que realmente faz na aula.

Para Tardif (2002), os saberes herdados da experiência profissional são muito fortes, constituindo os fundamentos da competência do professor que persistem através dos tempos. É a partir desses saberes que os professores julgam sua formação, tanto a anterior quanto a adquirida ao longo da trajetória profissional. Tornou-se bastante evidente que a experiência profissional de Neto, Kobe e Vincenzo contribui para melhorar e sistematizar a própria prática, beneficiando a si e aos alunos, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos.

A proposição de atividades diversificadas, desenvolvidas individualmente ou de forma coletiva, oportuniza a participação de

todos numa relação dialógica, com intervenções, opiniões e questionamentos. Assim como, procurando exemplificar situações práticas com o propósito de conciliar teoria e prática, são modelos de práticas de ensino que também observei na atuação de Kobe e Vincenzo. Essas formas de saber-fazer e algumas destas técnicas didáticas estão associadas ao que Tardif (2002) descreve como saberes profissionais (saber da formação), aqueles que se originam da contribuição ou da articulação da ciência da educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, cujo propósito é incorporá-lo à prática do professor.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

6.1 Considerações finais

Depois de percorrer o caminho traçado para a realização da pesquisa, talvez eu esteja com mais perguntas do que respostas. Neste momento, com muito mais clareza compreendo que não se pode discutir o desenvolvimento profissional do professor sem levar em consideração toda a complexidade que o envolve, como os diversos contextos em que é realizado, e as fases do percurso profissional (ciclos de vida profissional) presentes na construção da carreira docente. É certo que encontrei algumas respostas, e muitos caminhos, mas é igualmente certo que percebi ser o desenvolvimento do professor apenas uma parte na grandeza que envolve a formação do professor.

Neste estudo, apresentei a narrativa de vida de três professores universitários que compartilharam momentos de suas vidas pessoais e profissionais. Essas narrativas retrataram situações que foram objeto discursivo de sessões reflexivas em um contexto de pesquisa. Durante todo o período de reflexões, os fatos vividos e reconstruídos envolveram momentos de análise, visto que, conforme Nóvoa (1995) defende, “no processo de formação dos educadores deve-se conceder atenção especial às suas vidas, pois o saber de referência desses professores está ligado às suas experiências e à sua identidade como docente” (p. 126).

Diante do exposto, parece-me importante tentar responder às questões que envolveram o presente estudo. Inicialmente, tínhamos como objetivo geral compreender o desenvolvimento profissional do ponto de vista do professor formador em Educação Física, integrando

o seu pensamento e sua ação no contexto dos seus ciclos de vida profissional.

Pelas ações desencadeadas ao longo do estudo, considero esta intenção cumprida em grande parte, apesar de algumas ideias permanecerem a descoberto. Certamente as ideias de Camilo Cunha, Marcelo Garcia, Nóvoa e Schön contribuíram de maneira decisiva para a reflexão aqui proposta, porém ficam muitos contrapontos para serem estudados, o que penso constituir a riqueza deste estudo, uma vez que não desejava encontrar respostas prontas, definitivas e acabadas.

A partir do que já foi constatado anteriormente, acredito ter sido possível destacar marcas significativas da vida profissional e pessoal dos nossos participantes, que possuem trajetórias de vida semelhantes, apesar de apresentarem singularidades da vida pessoal, escolar, acadêmica, social e profissional. Haja vista, mesmo reconhecendo as idiosincrasias da história de vida, considero que os dados remetem a revelações importantes acerca do desenvolvimento profissional do professor.

O trabalho com histórias de vida possibilitou conhecer os caminhos (processos de desenvolvimento) percorridos por esses professores ao longo de suas vidas, cujas narrativas foram marcadas por sentimentos profundos, expressos pela sinceridade e confiança. Sem a pretensão de esgotar o tema – uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 66) –, tornou-se claro durante o desenvolvimento da pesquisa que a própria história de vida influencia a compreensão dos participantes sobre o desenvolvimento profissional do professor, nesse caso especificamente sobre o professor formador de Educação Física. É possível dizer, então, que não apenas as condições formativas precisam ser consideradas, mas também as relações pessoais, assim como os espaços e meios sociais

que por momentos impulsionam ou não o desenvolvimento profissional do professor.

Conhecendo a construção da carreira docente desses participantes, considerada neste caso como um percurso, simultaneamente, de desenvolvimento e formação, este estudo centrou-se na percepção do seu vivido profissional, perspectivada a formação do adulto-profissional no quadro da vida como espaço da educação (Dominicé, 1988). Adicionalmente, a trajetória percorrida por cada um dos investigados não se apresentou de forma linear nem unidirecional durante o desenvolvimento da carreira, apesar de haver similaridades com alguns acontecimentos e ações que configuraram o percurso de vida de cada um. Os professores relataram fatos marcantes que por vezes se transformaram em situações preocupantes, de satisfação ou insatisfação profissional em diferentes fases da profissão, de acordo com o ciclo de vida profissional em que se encontravam.

Estou convicta de que a pesquisa ora desenvolvida acrescentou elementos não somente para refletir a respeito da formação dos nossos investigados, mas para pensar e analisar minha própria formação pessoal e profissional, me permitiu ainda várias aprendizagens, bem como ampliar o conhecimento acerca dos diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, sintetizo a seguir os pontos que me pareceram mais marcantes na investigação e que estão intimamente relacionados com a área de formação do professor de Educação Física. Com efeito, pretendo tecer algumas considerações acerca das possíveis contribuições desta investigação para os estudos direcionados ao desenvolvimento profissional do professor. Os resultados apresentam dados importantes para compreender o pensamento dos professores formadores de Educação Física a respeito do processo de desenvolvimento profissional. Finalmente encerro apresentando as

recomendações de pesquisas futuras.

Este estudo sugere, como resultado das principais considerações-sínteses:

Conhecer a pessoa do professor

Percebi, em minha investigação, que os três participantes possuem características pessoais semelhantes, e são considerados professores de excelência profissional (um dos critérios adotados para a escolha da amostra). Apresentaram trajetória de vida similar, de intensa relação familiar, de muitas brincadeiras na infância, de estudos em escolas públicas, de convivência com professores na família e de afinidade com a prática esportiva desde a infância. Essas características pessoais pareceu-me refletirem nos professores que se tornaram e no modo como se desenvolveram profissionalmente. Assim como, adicionalmente, entendi que, ao estudar a trajetória de vida (fases que se sucedem ao longo da vida) de um indivíduo, é possível compreender o seu percurso profissional quando analisado sob o ponto de vista da evolução do tempo. Os episódios marcantes em cada fase nas variadas circunstâncias da existência humana (pessoais, sociais, profissionais, culturais e históricas) ajudam a desvelar o aperfeiçoamento do ser humano numa visão longitudinal (pessoal e profissional).

A narrativa de cada um dos participantes foi muito envolvente, transformando-se em histórias com as quais aprendi a me tornar um ser humano melhor pessoal e profissionalmente. Da maneira própria de viver de cada um desses professores, consegui absorver ensinamentos. Contudo, e vale salientar, houve um elemento comum entre eles que me chamou a atenção, e penso ser um fator presente nos professores de excelência profissional: a liderança.

Essa forma de conduzir os alunos foi aprendida e desenvolvida ao longo de suas vidas, sem a conotação de poder, e sim com o

objetivo de praticar ações adequadas para o bem comum. Esse elemento, conquistado com amor, dedicação e sacrifício, transformou-se com o tempo em autoridade, a qual passei a compreender como uma habilidade conquistada por pessoas com capacidade de liderança – o professor é um líder que influencia as pessoas pela autoridade e não pelo poder. Sendo assim, os alunos esperam que a liderança do professor motive-os na busca do conhecimento.

Conhecer o significado da atividade docente

O estudo me possibilitou conhecer o significado da atividade docente para os nossos participantes. Com a metodologia adotada nesta investigação, pode-se elaborar o perfil profissional de cada professor, haja vista terem sido analisadas a partir de cada relato de vida as trajetórias individuais em situações de docência, administrativas (cargos ocupados) e de pesquisa. Conhecendo a trajetória de vida desses professores, penso que o cotidiano da profissão tem forte influência no desenvolvimento (formação) do professor, e a prática de sala de aula, bem como a instituição, são imprescindíveis à aprendizagem da docência.

Para esses professores-formadores, a atividade docente está além da prática de sala de aula, é compreendida como todas as ações que envolvem o professor e o ensino no interior da instituição. Tornou-se claro ser a docência a principal atividade na universidade, vista não somente como mera transmissão de conhecimentos, mas como um conjunto de saberes que o professor utiliza no seu trabalho profissional. Esse saber, conforme Tardif (2002), está ligado à experiência, à formação, ao cotidiano de vida profissional e pessoal e que se acumula traduzindo-se em formas de se perceber como professor, como sujeito, como um produto/produtor de conhecimentos e espaços identitários.

Constatei que os três professores acreditam ser essencial ter competência no domínio do conhecimento para exercer o ofício de professor, embora tenham revelado não ser a única competência que a profissão demanda. A preocupação e comprometimento com a aprendizagem do aluno também exercem papel de peso na atividade docente, ampliando a dimensão de sua competência.

Ainda, compreendem que o professor aprende com o exercício da docência, na relação com a instituição na qual atua, na ação refletida sobre seu projeto de ensino e na troca de experiências com seus pares. Esses fatos confirmam que é na docência que se encontra definida a ação de ensinar.

Outro importante fato a ser considerado nesta síntese é a questão de o trabalho assumir o sentido de realização pessoal para esses professores. Constatei que Neto, Kobe e Vincenzo são extremamente perseverantes no trabalho cotidiano, realizam com disposição, generosidade e espírito cooperativo as tarefas que lhes são atribuídas. A simplicidade com que vivem é transferida para o trabalho, buscam o desenvolvimento profissional de forma ética, reconhecem suas limitações e buscam superá-las, realizam as atividades sem ostentação e empenham-se no trabalho com alegria, respeito e eficiência.

Esforçam-se para promover a própria formação permanente e para fornecer respostas aos desafios da realidade. Acreditam que o trabalho, além de contribuir para o bem-estar, é um meio de realização pessoal e sentem-se felizes e realizados com suas escolhas. Aproveito então para lembrar as palavras de Nóvoa (1992): "torna-se possível, a partir desta lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente" (p. 25).

Conhecer a pessoa na lógica da socialização do professor como um adulto em desenvolvimento

Neto, Kobe e Vincenzo são professores que desenvolveram uma maneira própria de “ser professor universitário”. Nesse processo de se constituir profissionalmente professor-formador de Educação Física, sentiram as influências do contexto habitado pela classe, pelas relações sociais e pelos papéis assumidos ao longo da vida. Visto como um sujeito sociocultural, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos nos espaços de confrontos, de reflexões, atendendo à demanda do contexto histórico e social, percorrendo um caminho de formação (processo) vivido nos variados espaços sociais. Nesta medida, pode-se afirmar que os nossos atores aprenderam a ser professores por meio de um processo de interpretação e compreensão da realidade, no qual o conhecimento proveniente de diversas experiências assumia novos significados.

Adicionalmente, confirmou-se que a pessoa do professor é um adulto em desenvolvimento, que o aprender a ser professor também é o resultado de múltiplas interações, pois envolve a experiência pessoal, os valores, as crenças e as imagens que possui sobre o que é ser professor. Por ser o desenvolvimento profissional um processo de aprendizagem durante toda a vida, as múltiplas interações, quando reconstruídas, sinalizam mudanças acerca do ensino, do entendimento do que é ser professor.

Conhecer as perspectivas construídas ao longo dos ciclos da vida profissional

A pesquisa revelou indicativos – os quais contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento profissional – para a melhor compreensão de como esses professores se desenvolveram durante os ciclos da vida profissional e, sobretudo, como foram assumindo os

novos papéis que lhes foram atribuídos. Cada ciclo vital foi único, vivido com maior ou menor intensidade, permeados por contextos diversos que refletiram nas diferentes fases e no desenvolvimento profissional.

As narrativas dos professores revelaram marcas significativas sobre os acontecimentos da vida e da profissão que remeteram a percepções de suas trajetórias ao longo da carreira docente e como individualmente se perceberam no decorrer do processo, o conhecimento e a percepção de si. Vistos como sujeitos de suas próprias vidas e do processo educativo do qual são um dos atores, são pessoas que formaram e constituíram-se a partir da interpretação que possuem dos fatos e do mundo no qual se encontram, ou seja, a partir da ótica que se percebem, permitindo, assim, compreender a evolução de se tornar professor, enquanto pessoa e profissional. Nesse propósito, o desenvolvimento da carreira não é visto com um processo linear, mas sim de descontinuidades e (in)sucessos, é complexo e marcado por suas experiências pessoais, formativas e profissionais.

Os nossos investigados passaram por algumas das fases do ciclo de vida profissional, não obrigatoriamente por todas as etapas delineadas no modelo de Huberman (1995). Tanto durante cada uma dessas fases, quando no momento de transição de uma para outra, os professores superaram todas as eventuais dificuldades que surgiram, e ficou explícito que tiveram até o momento um ciclo de vida harmonioso.

Nos dias de hoje o professor é um mediador na construção do conhecimento e assumiu novos papéis e responsabilidades no exercício de sua profissão, contudo, não deixou de sentir as influências históricas e socioculturais carregadas durante toda sua vida. Compreendi que o docente, independente do seu meio formal, do nível de ensino inserido, é um ser humano sempre em desenvolvimento, envolvido por subjetividades e de inter-relações

que o acompanham durante toda a sua trajetória de vida. A responsabilidade de ser professor, a diversidade de papéis entre outros fatores, torna necessário um olhar diferenciado sobre quem é o professor da atualidade. As mudanças na sociedade, especialmente neste início de século, em que se convive com muitas inovações científicas e tecnológicas, apontam para uma nova organização de mundo, e neste meio o papel do professor não deverá continuar a ser o mesmo. Tornou-se evidente que compreender como cada professor se desenvolve e constrói seu percurso formativo é buscar relações entre as pluralidades que atravessam toda uma vida pessoal, social e profissional (Mizukami et al., 2002).

Compreender e revelar como os professores constroem o significado de suas ações

Ao analisar as narrativas dos docentes participantes, e suas práticas pedagógicas, constatei que atribuem o significado de suas ações às situações de ensino. A concepção de docência presente representa o ir além da dimensão técnica, implica em pensar nas exigências e desafios enfrentados pelo professor no cotidiano, sendo fundamental nesse processo a prática reflexiva. Conforme revelou o estudo, um dos aspectos singulares refere-se à compreensão de que a prática reflexiva é uma constante na profissão docente. Nesse processo reflexivo, o professor relaciona-se com a sua prática, desconstruindo e reconstruindo seus significados, seu saber e o saber-fazer, não é uma tarefa apenas técnica, implica na capacidade de analisar racionalmente o trabalho docente, haja vista, reconhecidamente complexo.

Foi possível deduzir, ainda, apoiada no que revelam os dados da pesquisa, que muitas vezes o professor também tem ações espontâneas, sem ter passado obrigatoriamente por momentos de reflexão nesse processo. Contreras (2002) descreve o papel da

prática e conhecimento profissional do professor:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...] seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória (p. 107-108).

O professor, ao planejar suas ações, age conscientemente, intencionalmente, consegue manter um maior ou menor grau de autonomia durante o processo do trabalho a partir de uma situação pedagógica concreta. Usa sua autonomia para definir as metodologias, conteúdos e encaminhá-los aos alunos de maneira mais adequada, segundo os seus objetivos, interesses ou ainda dificuldades.

Esses professores utilizam, na prática letiva, ideias relativas ao conhecimento de si próprios, partindo do princípio de que adquiriram um conjunto de conhecimentos e metodologias específicas, o que permite dizer que esse tipo de compreensão está associada ao caso das teorias implícitas, na perspectiva que cada indivíduo constrói uma teoria implícita acerca da realidade, a partir dos contatos com as situações, da sua experiência pessoal e do modo como esta vai sendo interpretada (Marques Simões, 1996).

Percebi ainda, quanto à autorrealização profissional e pessoal do professor, que não é a instituição universitária e nem as políticas educacionais as únicas geradoras da autorrealização profissional, mas sim o que realizam no cotidiano com os acadêmicos. A solidez de interações entre as pessoas faz parte de um conjunto de relações sociais, sejam afetivas ou cognitivas, e observei que os investigados estabeleciam interações com seus alunos. Desse modo, a maneira

como os professores percebiam os acontecimentos em si mesmos e com os outros permitia o autoconhecimento, e o êxito ou fracasso profissional esteve associado a “n” variáveis e com a personalidade de cada um.

Nesta perspectiva, penso que a pesquisa em questão oportunizou aos professores a reflexão sobre sua prática, sobretudo que a singularidade e a subjetividade presentes nas narrativas levaram-nos a recordarem e relacionarem diferentes dimensões e saberes da aprendizagem docente. A narrativa da própria experiência pode ser uma importante fonte de construção de saberes, partindo da análise de suas ações para compreender as formas como enfrenta os desafios do trabalho docente. Com isso, é possível inferir que é fundamental valorizar e incentivar a prática reflexiva como um elemento de formação no contexto do desenvolvimento profissional.

Compreender e revelar como se caracteriza a identidade do professor na trajetória profissional

No que tange à construção da identidade do professor, acabo por entender que o processo identitário profissional do professor se constrói na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional, não se encontram dissociadas.

Nessa construção, a dimensão pessoal compreende a organização identitária (da vida e profissão) e envolve a perspectiva subjetiva do professor, conduzida ao longo dos ciclos de vida; enquanto que, a dimensão profissional, penso, é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos variados contextos profissionais em que a docência ocorre – às vezes indissociáveis da sua condição como pessoa.

Segundo Nóvoa (1995), toda profissão afirma uma identidade e esta, por sua vez,

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p. 16).

Diante disso, no ciclo vital o professor passa por mudanças cognitivas, afetivas e atitudinais, e com os nossos participantes foi assim, no decorrer da vida pessoal e profissional foi se alterando o modo como se relacionavam com o mundo. Quando falaram de si, me permitiram compreender a relação existente entre o sujeito-professor e a constituição de sua identidade profissional. Pode-se dizer ser este um fenômeno que ocorre permanentemente, e se define na busca do equilíbrio entre a dimensão pessoal articulada à dimensão profissional num contexto de interação, o qual se constitui a partir das relações sociais que estabelece com o seu hábitat profissional, com os alunos, colegas de profissão e família. É um processo longo e complexo, exige tempo e capacidade de assimilação às mudanças, além disso, está atrelado à dimensão individual (concepções/representações que construímos) e a uma dimensão coletiva (papéis sociais que desempenhamos em cada grupo de pertença). Esse processo é, de acordo com Dubar (1997), autobiográfico e relacional.

Com efeito, ficou evidente que os professores possuem clareza do que acontece consigo e com sua profissão, resultando muitas vezes em sofrimento, desmotivação, insegurança. Sentem-se sós por conta de conflitos internos entre suas concepções sobre “ser professor” e a natureza do seu trabalho. No entanto, demonstraram serem capazes de assumir a total responsabilidade de sua formação, não se deixando influenciar por preconceitos ou estereótipos produzidos pela sociedade, revelaram ser resilientes. Os valores pessoais desses professores são referenciais que evidenciam o seu modo próprio de viver, fazendo florescer o seu estilo de ser,

característica da identidade. Procuram cultivá-los, mantendo-os firmes e constantes na missão de educadores e de pessoas que são. Acreditam que o exemplo de vida é um dos meios mais eficazes na construção do ser humano, por isso buscam valorizar e cultivar os laços de amizade e profissionalismo, construindo dessa maneira uma sólida relação de confiança, marcada por uma presença atenta e acolhedora.

6.2 Recomendações para futuras investigações

O trabalho com histórias de vida possibilitou conhecer os caminhos percorridos por três professores de Educação Física ao longo de suas vidas e as questões que envolveram seu desenvolvimento profissional. Com efeito, contribuiu para que se tenha uma visão mais clara das trajetórias de vida dos professores e a construção da carreira docente, é uma metodologia viável para a incursão no campo, na medida em que revela aspectos importantes nem sempre captados através de outras metodologias. A pesquisa aqui apresentada foi concebida na perspectiva de priorizar a análise daquilo que está sendo efetivamente consolidado como caminho alternativo para o ensino superior quanto à formação do formador de professores de Educação Física, tendo por premissa a importância dessa formação para os demais níveis de ensino.

Os resultados obtidos nesta investigação, apesar de limitados, constituíram apenas uma primeira investida nessa área, um ponto de partida ou hipótese de trabalhos para futuras investigações.

Portanto, com base nas conclusões apresentadas, é possível apresentar as seguintes sugestões:

- 1) Investigar não apenas o processo de formação docente institucionalizado, mas também quem é a figura do professor-formador como sujeito da sua própria

formação, ainda tão pouco conhecido no campo da Educação Física.

- 2) Realizar um estudo aprofundado a respeito do conhecimento dos processos mentais dos professores-formadores, pois pouco se sabe como os professores planejam as suas ações e em que se baseiam em termos de sala de aula.
- 3) Investigar os conhecimentos que permeiam a formação e a prática docente dos docentes que formam novos professores, bem como suas influências.
- 4) Realizar estudos sobre os ciclos de vida dos professores, sobretudo através da metodologia biográfico-narrativa que permitirá o levantamento de significados, indicativos e elementos essenciais para a compreensão do desenvolvimento do professor.
- 5) Realizar estudos para compreender modos distintos de viver a profissão docente no ensino superior, dentro de outros contextos sociais.
- 6) Investigar nos alunos da graduação o impacto dessa categoria de professores na vida e no desenvolvimento profissional dos futuros professores de Educação Física.
- 7) Desenvolver uma pesquisa com professores-formadores em diferentes fases do ciclo de vida profissional.

Em síntese, importa dar continuidade a esta investigação com vistas a esclarecer ao professor a importância de compreender o seu processo de desenvolvimento profissional. Para que esses docentes, particularmente os de Educação Física, sintam-se sujeitos que constroem as próprias histórias pessoais. Compreendendo, dessa forma, que o desenvolvimento profissional é um processo único, produzido ao longo de toda a vida.

Por fim, que este estudo apresente subsídios para

fundamentar e conceber propostas de criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* à luz do desenvolvimento profissional. Propostas que considerem o professor um produtor e, ao mesmo tempo, produto de experiências vividas, que lhe permitam elaborar novos conhecimentos, mantendo-se estimulado a buscar outros caminhos de construção e reconstrução de conceitos e concepções de ensino em situações de necessidades emergentes, influência de novas configurações de trabalho na sociedade contemporânea e das tecnologias avançadas.

REFERÊNCIAS

A

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris, EPI.
- Abdalla, M. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, N. (1995). *Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, A. J. L. (2005). Contributo para uma formação contínua centrada nas necessidades dos professores do 1º ciclo do ensino básico na área de Ciências da Natureza. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, F. C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente: contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins et al. (Org.). *Actas do 2º encontro nacional de didácticas e metodologias de ensino*, Universidade de Aveiro, pp. 299-311.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A. Veiga (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp. 99-122). São Paulo: Papirus.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amiguiinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- André, M. E. D. A. (2003). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.

B

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3a ed.). Lisboa: Edições 70.

- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. A. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Bassey, M. (1999). *Case study research educational setting*. Buckingham: Open University Press.
- Becker, H. (1994). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. (M. Estevão & R. Aguiar, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Behrens, M. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Belchior, F. H. (1990). *Educação de adultos e educação permanente: a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bello, I. M. (2003). Contribuições das histórias de vida profissional na formação de professores: limites e possibilidades. *Cadernos Educação*, 7(1), 77-92.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1976). *A construção social da realidade*. (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Betti, I. C. R., & Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Revista Motriz*, 2(1), 10-15.
- Betti, I. C. R., & Mizukami, M. G. N. (1997). História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Motriz*, 3(2), 18-25.
- Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2002). A carreira e desenvolvimento profissional no curso secundário. In A. Bolívar (Org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC.
- Borges, C. (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus.
- Borges, C. (2004). *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora. 320p.
- Borko, H. (1986). Clinical teacher education: the induction years. In J.

- Hoffman & S. Edwards (Eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education* (pp. 45-64). New York: Random House.
- Bourdieu, P. (2002). A ilusão biográfica. In M. Ferreira & J. Amado. *Usos e abusos da história oral* (5a ed.) (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. (Coleção Nova Era). Coimbra: Quarteto.
- Brancher, V. R., Baptista, E. H., Maraschin, M. S., & Conceição, V. J. S. (2007). Formação do professor: algumas reflexões coletivas. *Educere et Educare*, 2(4), 63-75.
- Branco, V. (2009). Formação continuada de professores alfabetizadores na educação integral. *Educ. rev.* [online], 34, 273-273.
- Brandão, C. R. (2003). *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.
- Brito, P. A. (1994). *Observação directa e sistemática do comportamento*. (Ciências da Motricidade). Lisboa: FMH.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paídos.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brousseau, B., Freeman, D., & Book, C. (1984). *Comparing educational beliefs of teacher candidates and their non-teaching counterparts*. (Program Evaluation, Series nº 3). Médio Lansing: Michigan State University.
- Brzezinski, I. (2002). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* (4a ed.). Campinas: Papirus.

C

- Camilo Cunha, A. (1999). *Unidade e diversidade na formação dos professores de educação física: estudo das representações de professores e formadores*. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal. (material não publicado).
- Camilo Cunha, A. (2007). *Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

- Camilo Cunha, A. (2008a). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores de Educação Física: para uma nova reconceptualização*. Lisboa: Vislis.
- Camilo Cunha, A. (2008b). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Canário, R. (1990, abril). O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica. *Aprender*, 10, 54-62.
- Canário, R. (1991, abril). Formação: transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino. *Aprender*, 13, 64-69.
- Canavarro, P. A. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. Tese de doutorado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (material não publicado).
- Candau, V. M. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. In V. M. Candau (Org.). *Magistério: construção cotidiana* (pp. 51-68). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In A. M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 139-152). São Carlos: EdUFSCar.
- Carmo, A. A. (1982). *Educação Física: crítica de uma formação acrítica: um estudo das capacidades e habilidades intelectuais solicitadas na formação do profissional de Educação Física*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio Educação e Sociedade*, 6, pp. 101-133. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana. *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Lisboa: FMH.
- Carreiro da Costa, F. (2001). Educação física escolar: projecto educativo indispensável na sociedade do século XXI. In J. E. Campelo (Org.). *Educação Física 11* (pp. 33-55). São Luís: Universidade Federal de S. Luís do Maranhão.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.): *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. M. (2005). O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 96-108. Recuperado em 30 maio 2010, de

www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf.

- Carvalho, J. M., & Simões, R. H. S. (2002). O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In M. André (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)* (pp. 171-182). Brasília: MEC.
- Carvalho, L. M. (1996). A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana. *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp. 37-56). Lisboa: FMH.
- Castro, M. (2002). Memória, pesquisa e formação de professores: aspectos metodológicos relativos ao uso da história oral. Anais do Encontro Nacional de história oral, São Paulo, Brasil, Associação Brasileira de História Oral, 6. 1 CD-ROM.
- Cavaco, M. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Coimbra, 121-138.
- Cavaco, M. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal*. (Coleção Terra Nostra). Lisboa: Editora Teorema.
- Chakur, C. R. de S. L. (2001). *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM.
- Chaves, S. I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La Autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Costa P. V. L. (1984). Prática de Educação Física, reprodução e transformação. *Boletim da FIEP*, 54(1), Brasília, 32-43.
- Cró, M. L. de (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores estratégias de intervenção*. (Coleção Cidine, 5). Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1990). The self-reproducing failing of physical education. In R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila & J. Vihko (Eds.). *Physical education and life-long physical activity* (pp. 294-30). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

Cunha, F. J. P. (2003). *Prática pedagógica de professores de Educação Física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis*. 138p. Dissertação de mestrado em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Cunha, M. I. (2004). *O bom professor e sua prática* (16a ed.). Campinas: Papirus.

D

Da Costa, L. P. (1999). *Formação profissional em Educação Física: esporte e lazer no Brasil*. Blumenau: Edifurb. 244 p.

Daólio, J. (1994). *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus.

Darido, S. C. (1995). Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. Simpósio Paulista de Educação Física, 5., *Revista Motriz*, 1(2), 126.

Darido, S. C. (1999). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Araras: Topázio.

Darido, S. C. (2001). Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da Educação Física escolar*, 2(1), 5-25.

Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1989). *Còmo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger. *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.

Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2005). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

Dumazedier, J. (2001). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.

E

- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 81-111). Porto: ISET.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

F

- Farias, G. O. (2000). *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Felouzis, G. (1997). *A eficácia dos professores*. Porto: Rés-Editora.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, F. I. (2003). O estudo do local em Educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, F. I. S. (1998). *As lógicas da formação. Um estudo de dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação*. Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. (material não publicado).
- Ferreira, F. I., Monteiro, M., & Sarmiento, T. (2003). *Formação e identidades*. Braga: Centro de formação das Escolas de Paredes de Coura.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de Formation: entre la theorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Ferry, G. (1989). *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod.

- Ferry, G. (1991 [1987]). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Piados.
- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1990). Philosophical inquiry in teacher education. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 42-58). New York: Macmillan.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos, *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. (Temas de Investigação, 16). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes et al. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Folle, A., Lemos, C. A. F., Nascimento, J. V., Both, J., & Farias, G. O. (2008). Carreira no magistério público e nível de qualidade de vida no trabalho docente em Educação Física. *Revista Motriz*, 14(3), 210-221.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectiva* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Formosinho, J. (1998). *Modelos e processos de formação de educadores e professores*. Braga: IEC-UM.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación* (2a ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade* (23a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (R. Garcez, Trad.) (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teacher: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(4), 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.). *The national society for the study of education*, 74(2), yearbook, 25-52.

G

- Garanhani, M. C. (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gatti, B. (1993). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glassberg, S., & Sprinthall, N. A. (1980). Student teaching: a developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 31(2), 31-38.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. M. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (2a ed.) (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- González, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo Del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Rey, F. L. (1999). Psicologia e educação: desafios e projeções. In O. A. Rays (Org.). *Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas* (pp. 102-117). Porto Alegre: Sulina.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 73-68). Porto: Porto Editora.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire e l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. Recuperado 18 mar. 2004, de <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf>.
- Guérios, C. E. (2002). Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciência e matemática. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Guimarães, M. F. (2005). *A fidelidade à origem: o desenvolvimento de uma professora de Matemática*. Lisboa: Edições Colibri/ CIEFCUL.
- Guimarães, V. S. (2006). *Formação de professores: saberes, identidade e*

profissão (3a ed.). Campinas, SP: Papirus.

Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12, Washington.

Guskey, T., & Huberman, M. (1995). Introduction. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional development in education* (pp. 1-6). New York: Columbia University Teachers College.

H

Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia* (5a ed.). Petrópolis: Vozes.

Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: an analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1).

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Hébert L. M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Holly, L. M. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (2a ed.) (pp. 81-110). Porto: Porto Editora.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madri: Narcea.

Howey, K. R. (1983). Teacher education: an overview. In K. R. Howey & W. E. Gardner (Eds.). *The education of teachers* (pp. 119-120). New York: Longman.

Huberman, M. (1989). On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1995). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (2a ed.). Porto: Porto Editora.

I

Ibiapina, I. M. L. de M. (Org.) (2007). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Imbernôm, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Isaía, S. (1996). *Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a produção e a docência*. *Caesura*, 8, 3-91.
- Isaía, S. (2001). O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In M. Morosini. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (pp. 35-60). Brasília: Plano.
- Isaía, S. (2003). Formação de professores do ensino superior: tramas na tessitura. In M. Morosini. *Enciclopédia de pedagogia universitária* (pp. 242-251). Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- Isaía, S. (2006). Ser professor da Educação Superior. In M. Morosini (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia universitária* (Glossário, vol. 2) (pp. 360-369). Brasília: INEP.
- Isaía, S. de A., Bolzan, D. P. V. (2006). Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In O. A. Rays (Org.). *Educação, matemática e física: subsídios para a prática pedagógica* (pp. 69-86). Santa Maria, RS: Edunifra.

J

- Josso, C. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Junges, K. S. (2006). *Trajetória de vida, constituição profissional e autonomia de professores*. Curitiba: Edição do autor.

K

- Katz, L. (1972). Development stages of preschool teacher's. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Katz, L. (1993, julho/setembro). Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 16-19.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização da biografia na formação de professores. *Aprender*, 28, 5-20.
- Krug, H. N. (1999). A aposentadoria e suas implicações na vida do adulto e do idoso. *Caderno Adulto*, 3, 146-150, Santa Maria: CEFD/UFSM.

Kunz, E. (1995). A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. *Revista Motrivivência*, 1(8), 46-54.

Kunz, E. (2001). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.

L

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.

Lacey, C. (1997). Professional socialization of teachers. In L. J. Saha (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 662-667). Oxford: Pergamon Press.

Lawson, H. (1989). From rookie to veteran: workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin & P. Schempp (Eds.). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press.

Lawson, H. A. (1990). Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest*, 42, 161-183.

Lawson, H. A. (1993). Teachers uses of research in practice: a literature review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 366-374.

Leão, D. O. (2003). Memórias e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. *Contexto e Educação*, 18(70), 27-46.

Leontiev, A. N. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.

Lessard, C. (1986). La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères*, 8, 135-190.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Libâneo, J. C. (2002). *Democratização da escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos* (18a ed.). São Paulo: Loyola.

Lima, M. L. R. (2006). Memórias de professores: uma experiência de pesquisa na formação de professores de ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 89-98.

Lima, E. F. (2002). O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Paulo: EdUFSCar.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, D. (1993). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *In System*, 23(2). 175-181, Great Britain.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Lisboa: CRIAP/ASA.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Chicago University.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 117-160). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M. (1988). O educador: um profissional? In V. M. Candau (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (Temas Básicos de Educação e Ensino). São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

M

- Maffei, A. M. (2008). A situação socioeconómica e a escolha profissional de jovens brasileiros. Edições Universidade Fernando Pessoa. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto, 164-174.
- Maia, I. M. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Almedina.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*, Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Manrique, A. L. (2003). Processo de formação de professores em Geometria: mudanças em concepções e prática. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Marcelo Garcia, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marcelo Garcia, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- Marcelo Garcia, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa* (Coleção Ciências da Educação: século XXI). Lisboa: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2005). Teachers learning for a learning society: literature review. In J. M. Moreno (Ed.). *Learning to teach in the knowledge society: final report*. Washington: World Bank.
- Marconi, A. M., & Lakatos, M. E. (2001). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Marin, A. J. (1998). Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In I. P. A. Veiga (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério* (137-152). Campinas: Papirus.
- Martinazzo, J. C. (Org.). (2000). *Histórias de vida de professores*. Ijuí: Unijuí.
- Martins, E., & Adão, A. (Orgs.) (2004). *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Medina, J. (1983). *A educação física cuida do corpo e... "mente"*. Campinas: Papirus.
- Medina, J. (1991). *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo* (3a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Menezes, V. L. (1991). Formação e atuação do profissional em educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, 5(1/2), p. 92-94.
- Menezes, L. (2004). *Investigar para ensinar matemática: contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (material não publicado).
- Menze, C. (1981). Formación. In J. Speck & G. Wehle. *Conceptos fundamentales de pedagogia* (pp. 267-297). Barcelona: Herder.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miranda, S. (1998). As abordagens pedagógicas na educação física: a visão dos acadêmicos a respeito da prática de ensino da PUCPR. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná Brasil.
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos:

EdUFSCar.

Mizukami, M. G. N. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In A. M. M. R. Reali & Mizukami, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 59-91). São Carlos. EdUFSCar.

Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e transformação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (2a ed.) (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

Monteiro, M. A. F., & Mizukami, M. G. N. (2002). Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Paulo: EdUFSCar.

Moreira, C. D. (1994). *Planejamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, W. W. (1991). *Educação Física: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Ed. Unicamp.

Moreira, W. W. (1998). Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: uma das tarefas da educação motora. In S. Venâncio et al. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e Congresso Brasileiro de Educação Motora, 2.*, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Morgan, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec: Les Presses de L'Université Laval.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, UNESCO.

N

Nascimento, J. V. (2004). Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 76-78.

Neira, M. G. (2003). *Educação Física desenvolvendo competências*. São Paulo: Phorte.

Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, 6, 5-9.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IEE.

- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1997). *Os professores e a sua formação* (3a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. Recuperado em 14 set. 2009, de <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nunes, C. M. F. (2001, abril). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 74, ano XXII.

O

- Oja, S. N. (1989). Teachers: ages and stages of adult development. In M. Huberman (Ed.). *Perspectives on teacher professional development* (pp. 119-154). London: The Falmer Press.
- Oja, S. N., & Sprinthall, N. (1981). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional de educadores de infância: um estudo de caso*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. (material não publicado)
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (material não publicado).

P

- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Papi, S. O. G. (2005). *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara, SP. Junqueira & Marin editores.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Pereira, A. (2006). A excelência em educação física e desporto a partir de histórias de vida. In A. L. Pereira, A. Costa & R. Garcia (Orgs.). *O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto*. (pp. 227-244). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Pérez Gallardo, J. S. (Coord.). (2004). *Educação Física: contribuições à formação profissional* (4a ed.). Ijuí: Unijuí.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. (Série temas da Educação, 3). Publicações Dom Quixote. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora. (trad. em português de *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF).
- Perrenoud, P. (2003, julho). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!, *Cadernos de Pesquisa*, 119, 7-26.
- Pimenta. S. G. (1996). Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), São Paulo, 72-89.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 65-77). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pineau, G., & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Québec: Éditions Albert Saint-Martin.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática* (2a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Polaino-Lorente, A. (2004). *Família y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Ponte, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação Matemática*, 31, 9-12, 20. Recuperado em 15 abr. 2010, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte.
- Ponte, J. P. (2001). Investigação sobre o professor de Matemática: problemas e perspectivas. *Educação Matemática em Revista*, 11, 10-13.

Ponte, J. P. (2003). Investigação sobre as investigações matemáticas em Portugal. *Investigar em Educação*, 2, 93-169.

Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em matemática: implicações curriculares*. Lisboa: IIE.

Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (Coleção Trajectos, Y. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.

R

Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação* (4a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ruivo, J. J. T. C. (1997). *Teorias e práticas de formação e de supervisão*. (Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador). Castelo Branco: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

S

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre da prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 63-93). Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Tese de doutorado, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Portugal.

Scherer, A. (2008). *O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação física*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Shigunov, V. (2001). Metodologia e estilos de ensino dos professores de educação física. In V. Shigunov & A. Shigonov (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica* (pp. 77-94). Curitiba: Midiograf.
- Shigunov, V., Farias, G. O., & Nascimento, J. V. (2002). O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In V. Shigunov & A. Shigunov Neto (Org.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica* (pp. 103-152). Porto Alegre: Mediação.
- Shigunov, V., & Shigunov Neto, A. (Org.). (2002). *Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Shulman, L. S. (1987). The wisdom of practice: managing complexity in medicine and teaching. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.). *Talks to teachers: a festschrift for N. L. Gage*. New York: Random House.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Revista Educação e Sociedade*, 26(90), Campinas, 173-188.
- Sikes, P. (1989). The life cycle of the teachers. In S. Ball & I. Goodson (Orgs.). *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Great Britain: The Falmer Press.
- Silva, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs.). (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. (13a ed.). Porto: Afrontamento.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. L. R. (2008). Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor. *Notandum*, 1, 46-52.
- Simões, R. H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Porto: CIDINE.

Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Soares, D. (1998). *O que é a escolha profissional*. São Paulo: Brasiliense.

Souza, E. C. (2008). A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica. In M. S. Alvarenga, M. S. Araujo, I. F. S. Bragança & L. V. Maurício. (Orgs.). *Vozes da educação: memórias, histórias e formação de professores* (pp. 85-102). Petrópolis: DP et Alii.

Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. In G. A. Griffin. *Staff Development* (pp. 13-35). Chicago: University of Chicago Press.

Stadnik, A. M. W. (2008). *Representações e práticas de professores universitários de educação física: quatro histórias de vida*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stroot, S. (1996). Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.). *Student learning in physical education* (pp. 339-365). Champaign: Human Kinectics.

T

Taffarel, C. N. Z. (1998). A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às conciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física*, 9(1), 13-23. Maringá: Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. (Vol. 1). Lisboa: Livros Horizonte.

Tani, G., Manoel, E. J., Kokubun, E., & Proença, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU.

Tardif, M. (2000, janeiro/abril). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-14.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente*. (3a ed.). Petrópolis:

Vozes.

- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, Porto Alegre: Panônica.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000, dezembro). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tap, P. (1996). A sociedade pigmalião: integração social e realização da pessoa. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoção do desenvolvimento psicológico dos professores. *Jornal de Psicologia*, 3(2), 1-8.
- Tojal, J. B. A. G. (1990). A formação nos cursos de Educação Física face ao mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 11(2).
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turato, E. R. (Org.). (2003). *Psicologia da saúde: estudos clínico-qualitativos*. Taubaté: Cabral.

V

- Vasconcellos, C. S. (2003). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação* (10a ed.). São Paulo: Libertad.
- Veenman, S. (1988). El Proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (Ed.). *Problemas e perspectivas de La funcion docente*. Madrid: Narcea.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério* (3a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2006). Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In I. P. A. Veiga (Org.). *Lições de didática* (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus.
- Verenguer, R. C. G. (2004). Intervenção profissional em Educação Física: expertise, credencialismo e autonomia. *Revista Motriz*, 10(2), 123-134.

Vianna, M. H. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. (Série Pesquisa, Vol. 5). Brasília: Liber Livro Editora.

Vieira, F. (1992). Factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores. *Revista: O professor*, 24, p. 42.

Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.

Vila, J. V. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

Vonk, R. (1998). Effects of behavioral causes and consequences on person judgments. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 24(10), p. 1065-1075.

W

Worsley, P. (1976). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Z

Zabalza, A. (1990). Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. In A. Medina & M. L. Sevillano (Orgs.). *Didáctica adaptación*. Madri: UNID.

Zabalza, M. A. (1988). *Diseno y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 320-348). New York: Macmillan.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 51-74.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teacher to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-47.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

Legislação referida

Brasil. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987. Reestruturação dos cursos de graduação em educação física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. *Documenta*, (315), Brasília, DF, Março, 1987a.

Brasil. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 1987b.

Brasil. (1997). Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2008.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1997). Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 058, de 18 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais de Educação. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2008.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 set. 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação aos participantes da pesquisa



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Senhor Professor:

Com o intuito de estabelecer um primeiro contato e apresentação pessoal, encaminho a Vossa Senhoria a presente carta.

Sou Simone de Miranda, professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), graduada em Licenciatura de Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em Educação pela PUCPR.

Atualmente estou cursando Doutorado no Instituto de Estudos da Criança na área de Educação Física, Lazer e Recreação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Caso deseje conhecer com mais detalhes o meu currículo, convido Vossa Senhoria a acessar o sistema do Currículo Lattes.

O meu trabalho de tese intitulado “O Desenvolvimento dos Professores Universitários de Educação Física e os Ciclos de Vida Profissional” tem como proposta investigar a profissão-professor, em particular a respeito do professor de Educação Física do Ensino Superior. Trata-se de um domínio de investigação na área da educação que tem recebido crescente atenção nas últimas décadas, denotando grande evolução no que diz respeito à forma de perspectivar o professor e o seu desenvolvimento. Assim, o fio condutor desta pesquisa será compreender como os professores identificam o seu desenvolvimento profissional nas diferentes fases da carreira docente.

A escolha dos professores participantes desta pesquisa se dá àquelas pessoas que se ajustam aos meus critérios de seleção, e também por indicação dos pares de profissão. Sendo assim, Vossa Senhoria foi indicado como um indivíduo que possui caráter exemplar para contribuir com o estudo.

A realização deste estudo envolve a observação de aulas, conversas de reflexão sobre estas e algumas entrevistas sobre temas específicos. Todos esses procedimentos serão por mim filmados e gravados na forma de áudio digital para as futuras análises e acontecerão no decorrer de alguns meses. Garante-se o anonimato e a prévia leitura do material, com possibilidade de alteração sobre toda a documentação resultante do estudo.

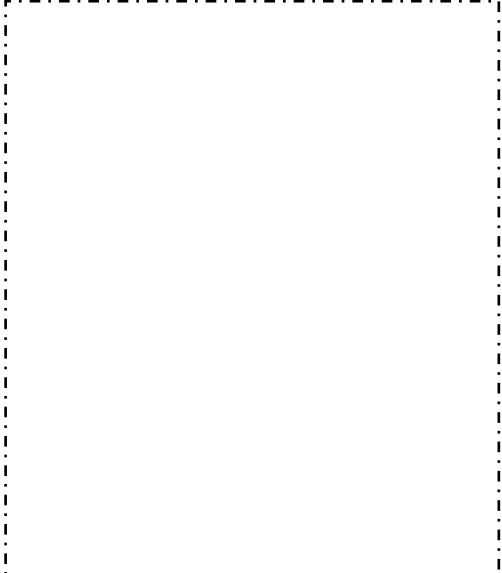
Não existe relato na literatura de que esse tipo de procedimento provoque algum tipo de risco, desconforto ou exposição para Vossa Senhoria, bem como sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. A minha postura não será interventiva nem avaliativa, os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador.

Finalmente, caso o senhor aceite participar desta pesquisa, destaco que a sua participação poderá representar uma oportunidade de aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre a própria prática e, mais concretamente, a possibilidade de dialogar com outra pessoa sobre o seu trabalho.

Os meus sinceros agradecimentos por toda a sua atenção. Posteriormente agendarei com Vossa Senhoria o encontro para a realização da primeira entrevista.

Prof^a Simone de Miranda
simone_miranda13@hotmail.com

ANEXO B - Folhas para registro de práticas pedagógicas em sala de aula (aulas teóricas)

<hr/>	
Código: _____	
Professor: _____	
Turma: _____	
Alunos presentes: _____	
Data: ____ / ____ / ____	
Horário: ____: ____	
Local: _____	
Nº de aulas: _____	
Tema: _____	
Objetivo central: _____	
Observações e conversa informal pós-aula: _____	(Fotografia da sala de aula)

Descrição da prática pedagógica (reconstrução a partir da combinação das notas de campo da pesquisadora, filmagem - áudio e vídeo).

EPISÓDIOS ESPECIAIS (incidentes críticos)

Tempo	Desenvolvimento	Observações

Comentários

Relação com a turma:

Gestão do tempo:

Regras de funcionamento:

Material utilizado:

Grau de dificuldade das tarefas:

Papel do professor:

Papel dos alunos:

Mensagens sobre a Educação Física:

ANEXO C - Folhas para registro de práticas pedagógicas: aulas práticas

<p>Código: _____</p> <p>Professor: _____</p> <p>Turma: _____</p> <p>Alunos presentes: _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p> <p>Horário: ____: ____</p> <p>Nº de aulas: _____</p> <p>Local: _____</p> <p>Tema: _____</p> <p>Objetivo central: _____</p> <p>Observações e conversa informal pós-aula: _____</p>	<div style="border: 1px dashed black; height: 250px; width: 100%;"></div> <p style="text-align: center;">(Fotografia do local da prática)</p>
---	---

Descrição da prática pedagógica (reconstrução a partir da combinação das observações e anotações de campo e memória da pesquisadora).

ANEXO D - Cartas de validação dos instrumentos pelos especialistas



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança
Departamento de Ciências de Educação da Criança

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e de ter indicado algumas sugestões a respeito do guião de entrevista a ser utilizado pela Doutoranda Profa. Simone de Miranda, na recolha de dados para a sua investigação acerca da *Construção de Saberes, Eficácia e Desenvolvimento dos Professores de Educação Física no contexto dos Ciclos da Vida Profissional*, inscrita no Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objectivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.

Braga, 30 de Janeiro de 2007

Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
TSarmento@iec.uminho.pt
Professora Auxiliar – IEC – Universidade do Minho



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

Curitiba, 28 de Maio de 2007.

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões a respeito do roteiro (guião) do instrumento de entrevista a ser utilizado pela Doutoranda Profa. Simone de Miranda, na recolha de dados para a sua investigação acerca da Construção de Saberes, Eficácia e Desenvolvimento dos Professores de Educação Física no contexto dos Ciclos da Vida Profissional, inscrita no Doutorado em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objetivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.

Prof. Dr. Carlos Alberto Afonso

carlos.afonso@pucpr.br

PUCPR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Área disciplinar de Educação Física



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

Curitiba, 28 de Maio de 2007.

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões a respeito do roteiro (guião) do instrumento de entrevista a ser utilizado pela Doutoranda Profa. Simone de Miranda, na recolha de dados para a sua investigação acerca da Construção de Saberes, Eficácia e Desenvolvimento dos Professores de Educação Física no contexto dos Ciclos da Vida Profissional, inscrita no Doutorado em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objetivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.

A handwritten signature in blue ink, belonging to Prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens, is positioned above the printed name.

Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens
marilda.aparecida@pucpr.br
PUCPR_Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Área disciplinar de Educação



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

Curitiba, 02 de Agosto de 2007.

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO

Após ter realizado a análise, a discussão e ter indicado algumas sugestões a respeito do roteiro (guião) do instrumento de entrevista a ser utilizado pela Doutoranda Profa. Simone de Miranda, na recolha de dados para a sua investigação acerca da Construção de Saberes, Eficácia e Desenvolvimento dos Professores de Educação Física no contexto dos Ciclos da Vida Profissional, inscrita no Doutorado em Estudos da Criança, na área de Educação Física, Lazer e Recreação, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sou do seguinte parecer: o guião cumpre os requisitos indicados para uma investigação científica de teor qualitativo, cumprindo os aspectos técnicos, éticos, políticos e científicos. Declaro ainda que o guião possibilita a recolha de informações pertinentes para atender aos objetivos da investigação pretendida, no contexto de estudo pretendido.



Prof. Dra. Joana Romanowiski

PUCPR_Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Área disciplinar de Educação

ANEXO E - Roteiro de entrevistas longas (guião)

1ª entrevista

Identificação

1. Qual o seu nome? Idade?
2. Onde nasceu? (se não nasceu no local onde vive atualmente, por que se deu(deram) a(s) mudança(s)?).
3. Qual é a sua situação atual? É casado(a), solteiro(a), divorciado(a)? Se é casado(a), qual a profissão do marido (esposa) e as suas habilitações, nº e idade dos filhos?
4. Onde estudou? (atuais habilitações). Onde trabalhou? (diferentes funções exercidas e cargos assumidos).
5. Onde vive atualmente? A que distância vive da(s) instituição(ões) onde atua? Quanto tempo demora(m) o(s) percurso(s)?

Eu pessoal

- Infância, juventude, relações familiares (Sarmiento, 2002).

1. Que memórias você tem da sua infância?
2. Como era constituída a sua família? E as relações familiares?
3. Como eram suas brincadeiras? Como acontecia a sua participação? (papéis assumidos).
4. Como era o ambiente social, político e cultural em que cresceu?
5. E suas memórias de infância com primos(as), amigos(as) e colegas?
6. Você teve algum amigo(a) especial? (confidente).
7. A respeito da sua escolaridade na infância, como foi?
8. Quais experiências você tem da sua juventude (período da adolescência)? (Participou de algum grupo/equipe em especial?).

9. Os amigos de infância e da juventude são seus atuais amigos? (percursos pessoais e profissionais).

2ª entrevista

Eu profissional (Canavarro, 2003; Menezes, 2004).

1. Como aconteceu a escolha da profissão? Quais foram as principais razões dessa escolha? Quais as experiências pessoais que mais influenciaram sua escolha?
2. Quem ou o que influenciou essa escolha? (algun familiar, algun professor(a)?).
3. A escolha da sua profissão tem a ver com a sua infância?
4. Como se descreve como professor? Que imagem tem de si próprio como professor? Quais são os seus pontos fortes ou, pelo contrário, quais os aspectos em que sente mais dificuldades no seu exercício profissional?
5. Houve algum momento significativo que identifica na sua vida profissional?
6. Qual(is) responsabilidade(s) sente como professor?
7. O que mais gosta no ensino? E o que menos aprecia?
8. Como pensa que os alunos e os colegas o veem?

3ª entrevista

Eu social (Huberman, 1992, 1995).

1. Como são as suas relações sociais no trabalho? (alunos, colegas de trabalho, outros funcionários da instituição).
2. Você tem amigos(as) no trabalho?

3. E na família? Como são as suas relações? (namorado(a), marido (esposa), filhos, pais, outros parentes).
4. E com os amigos? Como são as suas relações sociais fora do trabalho e da família?
5. Atualmente você pertence a algum grupo social (fora do trabalho e da família)?
6. E consigo mesmo? Como você se relaciona consigo mesmo?

4ª entrevista

Percepção de mim enquanto profissional (Hubermann, 1992; Esteve, 1995; Tardif & Lessard, 2005).

1. Qual é o seu papel como educador na vida dos alunos?
2. Você acredita que as mudanças sociais transformaram o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à Educação Física?
3. Existem conflitos entre os seus objetivos profissionais, os da(s) sua(s) instituição(ões) e os da sociedade?
4. (Se existem) Esses conflitos afetam os acadêmicos? Como?
5. O que você considera ter mudado ao longo dos anos (enquanto professor e na profissão):
 - O seu estilo de trabalho? (o trato com a profissão).
 - A forma de interação com os alunos, os colegas?
 - A forma de organização da classe?
 - As prioridades?
6. Qual período considera ter sido os melhores anos da sua carreira profissional? Por quê?
7. E os anos da sua vida? Por quê?

8. Tem ou teve crises de desencantamento com a profissão? Se sim, quando e por quê?
9. Que diferenças você percebe no professor iniciante que você foi e no professor que você é hoje? (professor iniciante x professor experiente).
10. Em relação ao seu aperfeiçoamento dentro da profissão, ele é constante? O que você faz para se aperfeiçoar?
11. Quanto tempo falta para você se aposentar?
12. Para o futuro, o que pretende pessoalmente e profissionalmente?

ANEXO F - Folha de registro para anotações de palavras enfatizadas pelos entrevistados nos “eu” pessoal, social, profissional e “eu” na percepção de mim enquanto profissional

Nome:_____ **Data:** __/__/__

Horário:_____

1ª entrevista: Eu pessoal

- 1) Memórias
- 2) ...
- 3) ...
- 4) ...
- 5) ...
- 6) ...
- 7) ...
- 8) ...

ANEXO G - Quadro de recolha do material empírico

Prof.	Sessão	Data	Código	Horário	Duração	Local
Neto	01	10/08/2007	1N1L	10h30	57min58seg	Gabinete de orientação na Universidade
Kobe	02	19/09/2007	1K1L	14h00	1h10min52seg	Sala do professor na Universidade
Vicenzo	03	28/09/2007	1V1L	14h30	58min	Sala de coordenação na Universidade
Neto	04	26/09/2007	PPN1	19h00 - 20h30	100min	Sala de aula na Universidade
Neto	05	26/09/2007	2N1CPP	20h40 - 20h55	15min	Sala de aula na Universidade
Vicenzo	06	03/10/2007	PPV1	15h30 - 17h30	120min	Sala de aula na Universidade
Vicenzo	07	03/10/2007	2V1CPP	17h40 - 18h00	20min	Sala de aula na Universidade
Kobe	08	10/10/2007	PPK1	13h30 - 15h30	120min	Sala de aula na Universidade e Ginásio de esportes
Kobe	09	10/10/2007	2k1CPP	15h40 - 16h00	20min	Ginásio de esportes
Vicenzo	10	05/10/2007	3V2L	14h30	01h08min	Sala de aula na Universidade
Kobe	11	16/10/2007	3K2L	14h00	57min26seg	Sala do professor na Universidade
Neto	12	28/09/2007	3N2L	10h30	01h12min 50seg	Gabinete de orientação na Universidade
Neto	13	03/10/2007	PPN2	19h00 - 20h30	100min	Sala de aula na Universidade
Neto	14	03/10/2007	4N2CPP	20h35 - 20h55	20min	Sala de aula na Universidade
Vicenzo	15	10/10/2007	PPV2	15h30 - 17h30	120min	Sala de aula na Universidade
Vicenzo	16	10/10/2007	4V2CPP	17h35 - 18h00	25min	Sala de aula na Universidade
Kobe	17	17/10/2007	PPK2	13h30 - 15h30	120min	Sala de aula na Universidade
Kobe	18	17/10/2007	4K2CPP	15h35 - 15h55	25min	Sala de aula na Universidade
Kobe	19	30/10/2007	5K3L	14h00	1h26min77seg	Sala do professor na Universidade
Neto	20	19/10/2007	5N3L	15h00	52min02seg	Gabinete de orientação na Universidade
Vicenzo	21	26/10/2007	5V3L	14h30	1h12min13seg	Sala de aula na Universidade
Vicenzo	22	06/11/2007	PPV3	15h30 - 17h30	120min	Sala de aula na Universidade

Prof.	Sessão	Data	Código	Horário	Duração	Local
Vicenzo	23	06/11/2007	6V3CPP	17h40 - 17h55	15min	Sala de aula na Universidade
Neto	24	23/10/2007	PPN3	09h30 - 11h10	100min	Sala de aula na Universidade
Neto	25	23/10/2007	6N3CPP	11h15 - 11h30	15min	Sala de aula na Universidade
Kobe	26	07/11/2007	PPK3	13h30 - 15h30	120min	Sala de aula na Universidade
Kobe	27	07/11/2007	6K3CP	15h35 - 15h45	10min	Sala de aula na Universidade
Neto	28	06/11/2007	PPN4	09h30 - 11h10	100min	Sala de aula na Universidade
Neto	29	06/11/2007	7N4CPP	11h15 - 11h35	20min	Sala de aula na Universidade
Kobe	30	16/04/2008	7K4L	14h30	56min27seg	Sala do professor na Universidade
Neto	31	29/03/2008	8N4L	10h00	51min54seg	Gabinete de orientação na Universidade
Vicenzo	32	27/03/2009	7V4L	14h00	59min	Sala de reunião do Núcleo de Concursos na Universidade

ANEXO H - Regras para as transcrições das entrevistas

1. Os arquivos digitais de voz estavam armazenados em pastas denominadas A/B/C, sendo uma para cada professor. Todas as entrevistas longas foram arquivadas nestas pastas para se evitar qualquer tipo de confusão ou troca de dados dos participantes. Os arquivos digitais de voz estão referenciados com um código que indica a sequência da entrevista realizada com um determinado professor (primeira, segunda, terceira,...); o nome do entrevistado (pela letra inicial de seu codinome); o número e o tipo da entrevista (a primeira entrevista longa); e o tipo de meio digital utilizado para realizar a gravação (pen drive mp3 player recorder ou gravador digital); finalmente, se necessário, são acrescentados outros itens (para este fim, adicionamos um *underscore* e, na sequência, algo que identifique o item, como por exemplo, cont. – para indicar continuação. Se há mais de uma continuação, adiciona-se uma sequência numérica, como: cont.1, cont.2,...). Esses códigos são fundamentais para saber por onde começar a transcrever e como prosseguir até o fim.

a. **1N1Lp**, quer dizer que é a primeira entrevista realizada com esse professor (1); é do professor que se chama N (Neto); trata-se da primeira entrevista longa (1L); e foi gravada no pen drive mp3 player recorder (p).

b. **2N1CPPg**, quer dizer que é a segunda entrevista realizada com esse professor (2); é do professor que se chama N (Neto); trata-se da primeira entrevista curta pós-prática (1CPP); e foi gravada no gravador digital (g).

c. **1V1Lg_cont.**, quer dizer que é a primeira entrevista realizada com esse professor (1); é do professor que se chama V (Vicenzo); trata-se da primeira entrevista longa (1L); foi

gravada em gravador digital (g); trata-se de uma continuação (isto quer dizer que, por algum motivo, há outro arquivo com o começo da entrevista, que seria o seguinte: (1N1Lg).

d. **1K1CPPg**, quer dizer que é a primeira entrevista realizada com esse professor (1); é do professor que se chama Kobe (K); trata-se da primeira entrevista curta pós-momento de Prática Pedagógica (1CPP); e foi gravada em gravador digital (g).

e. **2K1Lg_cont.1**, quer dizer que é a segunda entrevista realizada com esse professor (**2**); é do professor que se chama Kobe (K); trata-se da primeira entrevista longa (1L); foi gravada em gravador digital (g); e, por algum motivo, apresenta mais de uma continuação (2K1Lg_cont.2 e 2K1Lg_cont.3).

2. Antes de começar a transcrever, deve-se escrever a indicação do código em negrito e isto sempre que iniciar um novo arquivo digital de voz (como no caso das continuações, por exemplo).

3. Criar um cabeçalho, também em negrito, para situar a transcrição, conforme se segue:

3ª entrevista

Nome: Neto (1N1Lg)

Local: Gabinete de orientação na Universidade

Data: 10/07/2009

Hora: 10h00

Duração: 50min.

4. Escrever tudo o que for possível, não apenas palavras ditas na conversa, mas também risos, gargalhadas, pequenas pausas, pausas prolongadas, outros sons que eventualmente se identifiquem.

5. Escrever em negrito as palavras que são ditas com ênfase pelos interlocutores.
6. No caso das pausas, deve-se registrar se é uma pausa pequena, correspondente a breve hesitação, ou uma pausa grande, correspondente a uma dificuldade maior em responder. Fazer esse registro entre parêntesis e tentando estimar em segundos o tempo de pausa. Por exemplo: (pausa de 3seg).
7. No caso de não compreender alguma palavra ou uma sequência de palavras, é necessário escrever tudo aquilo que eventualmente se consiga perceber, mas entre parêntesis e usando três sinais de interrogação. Por exemplo (... como chuva de canivete...).
8. Gravar o arquivo digital de voz nomeando com o código. Nesse caso ficará, por exemplo: 1N2Lg. Manter mais do que uma cópia do arquivo para o caso de possíveis eventualidades.
9. Além dos arquivos originais gravados simultaneamente (sempre que possível) no pen drive mp3 player recorder e no gravador digital, mantém-se as seguintes cópias de segurança: uma no hardisk do laptop, uma no desktop, uma em mídia digital (CD) e uma no pen drive.
10. Depois de realizada a transcrição, ela é preparada em três modelos de apresentação:
 - Modelo do entrevistado: transcrição literal, sem nenhum outro tipo de comentário ou cabeçalho, nada, é apenas áudio transcrito, que vai passar pelas mãos do entrevistado para a sanção ou acréscimo/esclarecimento de falas, situações, por parte do entrevistado.
 - Modelo do investigador 1: transcrição literal, com o código de identificação, cabeçalho, recheada com o relatório acerca do encontro: detalhes observados (expressões faciais, situações

adversas), o antes e o depois da entrevista, a ambientação, registro de conversas informais, documentos adquiridos, entre outros.

- Modelo do investigador 2: transcrição literal, com o código de identificação, cabeçalho, recheada com o relatório acerca do encontro e os detalhes observados. Neste modelo há um espaço ao lado da transcrição para as inferências do pesquisador, que vai realizando suas análises por meio de comentários ao longo do texto.

11. Depois de realizado todo esse processo, é possível limpar o conteúdo da gravação, seja no pen drive mp3 player recorder e/ou no gravador digital.

12. Devem-se manter sempre junto ao material de gravação (estojo): três pilhas AAA, uma para o pen drive mp3 player recorder e duas para o gravador digital, além dos cabos de conexão para o computador e fones de ouvido, facilitando dessa forma o acesso às informações gravadas e evitando constrangimentos com os entrevistados por falta, por exemplo, de energia (pilhas) para dar continuidade ao trabalho.

13. A apresentação do material deve seguir as mesmas orientações de apresentação da tese: página em frente e verso; letra Verdana; tamanho 12; espaçamento 1,5; configuração de página 2,5 cm superior e inferior, 3 cm direita e esquerda; numeração de página centralizada.

ANEXO I - Exemplo de transcrição e primeiro tratamento das entrevistas**2ª entrevista - Kobe (2K2L)****Local: Sala do professor na Universidade****Data: 16/10/2007****Horário: 14h00****Duração: 57min26seg**

Havíamos combinado de nos encontrarmos na sala de Kobe. Assim que cheguei ao DEF, fui procurá-lo. Neste meio tempo, caminhando pelos corredores do prédio encontrei alguns colegas professores e ex-professores do meu curso de graduação, trocamos algumas palavras antes de eu ir ao encontro de Kobe. Chegando próximo a sua sala, observei que a porta estava aberta, bati na porta e o cumprimentei. Kobe, que estava trabalhando no computador, levantou-se para me cumprimentar. Convidou-me a entrar e sentar. Perguntei se estava tudo bem e se poderíamos proceder com o combinado para fazermos a entrevista, caso contrário, voltaria outro dia. Imediatamente confirmou que havia reservado aquele tempo para a nossa conversa. Escolhi uma cadeira e me coloquei ao lado de sua mesa, Kobe ficou sentado ao centro da mesa e eu me acomodei na extremidade, a sua esquerda, para que ficássemos na posição em "L" (posição adequada para procedimentos de entrevista). Pedi licença e acomodei o gravador digital e o mp3 em cima da mesa para a gravação. Kobe demonstrou-se bastante à vontade, mas ao mesmo tempo curioso.

S: Em relação à sua imagem enquanto professor, o que você destaca como um ou mais pontos fortes? K: Comprometimento! S: Comprometimento. K: É, até demais. É, eu me cobro demais. S: Certo. K: Eu tenho um comprometimento, eu diria, acima da média. Esse é o principal ponto. É, eu tenho um envolvimento com as aulas de uma forma muito intensa. Até porque eu não consigo, não sei se é a questão da personalidade ou de cobrar demais, né, eu me cobrar. Mas é o comprometimento o ponto forte.	Característica profissional forte: Comprometimento. Característica profissional fraca: Ensino de modelo tradicional.
--	---

<p>S: E ao contrário, algo que você destaca que é o seu ponto fraco?</p> <p>K: É, não sei ao certo. É questão talvez do estilo da aula, né? Talvez precisasse aprender dar aulas num modelo de aula mais participativo, assim, eu ainda sigo um modelo mais tradicional, né? Apesar de eu estimular os alunos a participarem na aula.</p> <p>S: Participar de que maneira?</p> <p>K: De interação, mas, no fundo, acaba ainda assim sendo numa perspectiva bastante tradicional de ensino.</p> <p>S: Uma aula mais expositiva, mais direcionada...</p> <p>K: É, aula mais de, é... algo mais de debate, eu, por exemplo, não consigo ficar numa aula em círculo, por exemplo. Vários professores me falam que às vezes trabalham nessa perspectiva. Eu acho interessante, mas eu ainda não consigo. Eu tenho aquela aula modelo tradicional.</p> <p>S: Mas você enxerga este fato como uma deficiência ou uma dificuldade?</p> <p>K: Não sei se isso é uma deficiência ou não, né?? É o meu estilo de dar aula. Poderia também ser um pouco mais duro na questão, por exemplo, da avaliação.</p> <p>S: Você diz, sendo mais rígido?</p> <p>K: É, eu sou mais flexível. Eu até mantenho uma postura dura, mas eu às vezes acabo me sensibilizando. Então, o que acontece: o estilo de dar aulas mais tradicionais, porém com a avaliação sou mais flexível!</p> <p>S: Mas isso com aluno que merece?</p> <p>K: Não! Isso que é o problema. Eu tento fazer com os alunos que merecem, mas eu tenho preocupação que às vezes acaba desta forma beneficiando alunos que não merecem também. Então eu tenho essa preocupação.</p>	<p>Estilo (método) de ensino tradicional.</p> <p>Admiração por aulas mais abertas.</p> <p>Flexibilidade quanto à avaliação dos alunos.</p>
--	--

ANEXO J - Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

Eu pessoal

A – Memórias da infância	D - Escola
a) boas lembranças	a) dedicação
b) vida de criança com muitos movimentos	b) prazer
c) alegrias	c) facilidade de aprendizagem
d) brincadeiras na rua	d) prioridade família
	e) troca de escolas
B – Memórias da juventude	E - Amigos
a) liderança	a) muitos amigos
b) permanência no ambiente escolar	b) facilidade para amizades
c) grandes amigos	c) amigos fiéis
d) gosto pelo esporte	d) preservar amizades
e) paixão pelo futebol	F – Ambiente social
f) autonomia	a) variados ambientes
	b) muitas festas na juventude
C - Relações familiares	c) mudanças de cidade
a) união	d) receber amigos e familiares em casa
b) vários irmãos	e) nível socioeconômico baixo para médio
c) pais trabalhadores	G - Mudanças de cidades
d) festas em família	a) trabalho dos pais
e) preservar valores humanos	b) adaptação
f) falecimento do pai	c) sem dificuldades

Eu profissional

A – Escolha da profissão	E – Profissionalismo
a) influência familiar	a) profissão professor
b) professores na família	b) lutar pela classe
c) reconhecimento do professor	c) competência profissional
d) gosto pelo esporte	d) profissão séria
B – Autoimagem	e) escolha certa
a) positiva	F – Práticas pedagógicas
b) exigente	a) relação teoria e prática
c) amigo	b) atualização
d) competente	c) atender necessidades atuais da profissão
e) responsável	d) formação profissional
C – Percepção dos outros	e) formação humana
a) competente	f) valorização formação inicial
b) comprometido	G – Momentos marcantes
c) confiável	a) conquistas de títulos
d) persistente	b) reconhecimento diário
e) profissional	c) transformação do aluno
D – Identidade profissional	H – Atividades profissionais
a) a partir da infância	a) graduação
b) convívio familiar	b) extensão
c) identificação com os professores	c) pós-graduação
d) facilidade de comunicação	d) pesquisa
e) gostar de crianças	e) administrativa
f) gostar de jovens	f) política
g) gostar de ensinar	

Eu social

A – Relações sociais no trabalho	B – Relações familiares
a) superficiais	a) excelente
b) difíceis	b) preservar tradição
c) fiéis	c) união
d) colegas de trabalho	d) viagens
e) boa relação com os alunos	e) pouco tempo livre
f) boa relação funcionários	f) qualidade no convívio
g) no início do trabalho era mais forte	
C – Relações sociais/amigos	D – Pertença a grupo
a) positiva	a) futebol
b) receber em casa	b) pescaria
c) muitos anos de amizade	c) viagem
d) ajuda mútua	

Eu na percepção de mim como profissional

A – Percepção de si	C – Inovação e mudança
a) barreiras sociais	a) transformação profissional
b) ausência de espontaneidade	b) experiência no exterior
c) profissional	c) experiência profissional
d) envolvimento nem sempre compreendido	d) aprender a se relacionar
e) mudanças de comportamento	D – Investimento pessoal e profissional
f) educador	a) formação continuada
g) comprometido	b) aprendizagem permanente
h) competente	c) desenvolvimento pessoal
i) dedicação integral	E – Aposentadoria
	a) diminuir “sim”, parar “não”
B – Valores humanos, éticos, profissionais	b) viajar
a) preservar	c) mais tempo livre
b) transmitir	d) estabilidade pessoal
c) essencial na formação	e) professor colaborador
d) pilares	F – Superação
	a) pessoal
	b) profissional

ANEXO K - Regras para as filmagens

1. Antes de qualquer outra ação, chegar 15 minutos antes da prática pedagógica a ser filmada para verificar todas as fontes de energia disponíveis (tomadas) e apresentar ao professor investigado a assistente que realizará o trabalho de filmagem, visto que a investigadora deve ser livre para observar toda e qualquer ação do professor. Serão anotados numa pequena caderneta, quando necessário e de forma muito discreta, alguns detalhes que a pesquisadora julgar importantes no momento da prática pedagógica. Na sequência, lembrar ao professor que somente a própria investigadora terá acesso ao conteúdo da fita, e o material não será utilizado para nenhum outro fim senão esclarecer sua pesquisa, tranquilizando, dessa forma, a turma, se necessário.
2. Realizar algumas perguntas orientadoras e esclarecedoras sobre a aula, como: turma, número de alunos, tema, principais objetivos, espaços que serão utilizados (para facilitar a transcrição da câmera). Anotar tudo na caderneta e guardá-la, deixando o professor livre para dar início à prática pedagógica.
3. Orientar a assistente quando à condução da câmera (manter certa distância do professor, contudo filmar, preferencialmente, todas as suas ações, mantendo o microfone ligado para captação do áudio – o foco é o professor. Também esclarecer sobre os espaços utilizados). Procurar ter sempre a mesma assistente, já reconhecida pelo professor, comentando sobre quem e qual é a sua função. A assistente também deve ser discreta e evitar ao máximo falar, mesmo com a pesquisadora, durante a execução de seu trabalho. Deve ser uma pessoa polida e simpática com todos os envolvidos (professor, alunos, pesquisadora).

4. Manter-se (a pesquisadora), quando possível, próxima ao professor, mas sem invadir seu espaço ou atrapalhá-lo, constrangê-lo.
5. A equipe toda (investigadora e assistente) deve respeitar as regras do local (por exemplo, nas quadras esportivas dentro do ginásio, usar sapatos de solado de borracha).
6. Terminada a filmagem, a investigadora segue com o investigado para a entrevista curta pós-prática, ao mesmo tempo em que a assistente recolhe e guarda o material utilizado na realização da filmagem.
7. Os arquivos de vídeo estão referenciados com um código que indica a sequência da filmagem/entrevista realizada com um determinado professor (primeira, segunda, terceira,...); o nome do professor (pela letra inicial de seu codinome); e o número da entrevista pós-prática pedagógica (primeira, segunda e/ou terceira). **2N1CPPg**, quer dizer que é a segunda atividade que realizamos com esse professor (**2**); é do professor que se chama **N** (Neto); trata-se da primeira filmagem (**1**) e, na sequência dessa filmagem, foi realizada uma entrevista curta pós-prática (**CPP**), cuja transcrição teve como referência o gravador digital (**g**).
8. Preencher em casa, para não causar constrangimento ao investigado, a folha de registro da prática pedagógica a que se refere, com base na própria memória e nas anotações de campo realizadas.
9. Conferir tudo assistindo à fita VHS, preferencialmente no mesmo dia.
10. Anotar alguma dúvida, se houver, e procurar o investigado o mais rápido possível para saná-la.
11. Depois de realizado todo esse processo, é possível limpar o conteúdo da filmagem na fita 8mm.

12. Devem-se manter sempre junto ao material de filmagem: 1 bateria reserva carregada; 6 pilhas AA, encaixadas em outra bateria reserva; dois cabos de extensão de energia elétrica, e outra fita 8mm limpa de reserva, facilitando, dessa forma, o acesso aos diferentes locais de filmagem e evitando problemas com os entrevistados por falta, por exemplo, de energia (elétrica ou pilhas) para dar continuidade ao trabalho.

13. A apresentação do material deve seguir as mesmas orientações de apresentação da tese: página em frente e verso; letra Verdana; tamanho 12; espaçamento 1,5; configuração de página 2,5 cm superior e inferior e 3 cm direita e esquerda; únicos tamanhos de letra permitidos 12, 10 e 8; numeração de página centralizada.